

THEORETISCHE UND EMPIRISCHE ANSÄTZE
EINER UNTERSUCHUNG
SPEZIELLER EINSTELLUNGEN

Eine Untersuchung autoritärer Einstellungen
von Gymnasiallehrern

GERDA METZ

1971



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41553801_0039

Dissertationsdruck- und Verlagsanstalt

Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuß-Platz 3 · Tel. (08 21) 255 63

THEORETISCHE UND EMPIRISCHE ANSÄTZE EINER UNTERSUCHUNG
SPEZIELLER EINSTELLUNGEN

Eine Untersuchung autoritärer Einstellungen
von Gymnasiallehrern

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät der
Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von

Gerda METZ

München 1971



Referent: Priv.Dozent Dr.phil. K. LUKASCZYK

Korreferent: Prof.Dr. A. MAYER

Tag der mündlichen Prüfung: 18. Juni 1971

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Vorwort	1
Problemstellung	4
 <u>Teil A:</u>	
Der theoretische Hintergrund	6
 <u>Kapitel I:</u>	
<u>Theorie und Forschung zum Problem der</u> <u>Einstellung und ihr Bezug zum Autoritarismus</u>	6
1. Der Begriff der Einstellung	6
a) Der systematische Standort des Begriffes	7
b) Der Einstellungsbegriff	9
c) Zur Struktur der Einstellungen	20
d) Zur Genese sozialer Einstellungen	27
2. Die Messung ideologischer Einstellungen	32
a) Abriß der verschiedenen Skalentypen in der Einstellungsforschung	39
b) Die Methode der summierten Schätzwerte ..	44
 <u>Kapitel II:</u>	
<u>Theorie und Forschungen zum speziellen</u> <u>Problem der autoritären Einstellung</u>	53
1. Zum Begriff der Autorität	57
a) Seine historische Entwicklung	57
b) Begriffliche Differenzierung	61
2. Problemstellung, Genese und Begriff des Autoritarismus	64

	Seite
3. Die Theorie von ADORNO	76
4. Begriffe, die dem autoritären Syndrom angehören	88
a) Dogmatismus	89
b) Intoleranz der Ambiguität	94
c) Rigidität	100
5. Autoritäre Einstellung und Gehorsam	109
6. Autoritäre versus tolerante Persön- lichkeit	114
 <u>Kapitel III:</u>	
<u>Die Beziehung zwischen Einstellung und</u> <u>Erziehungsstil und verschiedene Klassi-</u> <u>fikationen</u>	117
1. Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen	130
2. Einschlägige Untersuchungen	138
 <u>Teil B:</u>	
Die empirischen Untersuchungen	150
 <u>Kapitel IV:</u>	
<u>Untersuchungen spezieller Einstellungen von</u> <u>Gymnasiallehrern an süddeutschen Schulen</u>	150
1. Ausgangspunkt und Rechtfertigung der Untersuchung	150
2. Die primäre Zielsetzung der Umfrage	152
a) Der theoretische Ansatz der Untersuchung .	153
b) Der empirische Ansatz der Untersuchung ...	154
3. Hypothesen	154
4. Stichprobe	156
5. Durchführung der Erhebung	164

	Seite
6. Methoden und ihre Auswertung	165
a) LEKU-Skala von DAVIS und VIERNSTEIN	165
aa) Die Analyse der LEKU-Skala	176
- Analyse der Skala mit Hilfe von Expertenurteilen	176
- Itemanalyse nach dem Ver- fahren von LIENERT	181
- Itemanalyse nach der Methode der summierten Bewertungen von EDWARDS	205
- Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse beider Analysen	209
b) DO-IA-Fragebogen von BRENGELMANN und BRENGELMANN	209
c) E-N-NR-Fragebogen von BRENGELMANN und BRENGELMANN	215
d) A und AK-(D) Skala nach ROGHMANN	222
e) Berufe-Vergleichs-Skala	229
f) Spezieller Fragenkatalog zur Person	231
 <u>Kapitel V:</u>	
<u>Ergebnisse der Untersuchung</u>	234
1. Ergebnisse der Gymnasiallehrer- untersuchung	234
a) Die Mittel- und Streuungswerte sowie Interkorrelationen der verschiedenen Skalen bezogen auf die Münchener Stichprobe	234
b) Die Ergebnisse der gesamten Gymnasiallehrergruppe	239
2. Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung an Gymnasiallehrern, Volksschullehrern und Berufsschullehrerstudenten mit der LEKU-Skala	258
3. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	261

Kapitel VI:

Methodenkritik	266
1. Probleme und kritische Einwände bei der Anwendung von Einstel- lungsskalen	266
2. Vorschlag einer revidierten LEKU-Skala	272
Zusammenfassung	280

Literaturverzeichnis	285
----------------------------	-----

Anhang

"Wer sein Kind lieb hat,
der hält es stets unter der Ruthe,
daß er hernach Freude an ihm habe"

(Sprüche 29, 1)

"Erziehung beugt den Nacken,
vertreibt den Stolz,
regelt die Mienen,
hält die Zunge im Zaum,
verbannt übermäßiges Gelächter,
beherrscht die Zunge,
zügelt den Gaumen,
beschwichtigt den Zorn
und regelt den Gang."

(St. Bernardus, ein spanischer Jesuit
und Erzieher des 15. Jahrhunderts)

"Wir müssen den meisten unserer Schüler erst zu
der Entdeckung verhelfen, daß sie selbständig
denken können. Wir müssen sie zum selbständi-
gen Denken ermutigen und ihnen die Freude daran
vermitteln. ... Vieles wird freilich weniger von
der Methodik und Didaktik der Fächer als von der
sachlichen pädagogischen Haltung der Lehrer ab-
hängen, deren Formung eine noch nicht genügend
ernst genommene Aufgabe der pädagogischen Hoch-
schulen und der Universitäten ist."

(METZGER W. 1966, S. 43)

Die aus ganz verschiedenen Epochen stammenden Zitate weisen
entschieden auf die sich wandelnden Einstellungen hin, die
der Erziehung des Menschen und seinem Bezug zur Autorität
entgegen gebracht werden. Sie charakterisieren jedoch auch
Haltungen, die sich heute noch in der Diskussion über Er-
ziehungsfragen und in der Praxis in krasser Form gegenüber
stehen.

Zwar wurde die Problematik, die die Autorität und autori-
täre Einstellungen betreffen, in den letzten Jahrzehnten
immer wieder überdacht und von den verschiedensten Gebie-
ten her auch wissenschaftlich angegangen - Soziologie, Psy-
chologie, Pädagogik - jedoch scheint es sich hier um einen
Gegenstand zu handeln, der in seiner Zeitbezogenheit jeweils

neu zu behandeln sein wird, und dessen theoretischer Bezugsrahmen auch mit einem Wandel theoretischer Annahmen und empirischer Erkenntnisse wiederholt von den verschiedenen Fachgebieten her neu abgesteckt werden sollte. Gerade die Erfahrungen der Kriegs- und Nachkriegszeit sowie die teilweise wohl daraus resultierenden Vorgänge aus der Gegenwart, in der Autoritäten ebenso wie autoritäre Einstellungen mehr denn je in Frage gestellt werden, geben Anlaß für weiterführende Untersuchungen. Während des Entstehens dieser Arbeit wurde ihr aktueller Bezug immer ausgeprägter, die Ratlosigkeit, die dem Problem entgegengebracht wird, in der Bildung sehr extremer und unrealistischer Anschauungen besonders deutlich.

Der ursprünglich empirische Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war eine langfristig geplante Untersuchung über die derzeitige Situation der Lehrkräfte an bayerischen Schulen. Angeregt vom Bayerischen Philologenverband und mit Unterstützung der Volkswagenwerk-Stiftung sollte unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. E. ULRICH eine Felduntersuchung stattfinden, die im wesentlichen die Frage nach der Belastung und Arbeitsbewältigung von Gymnasiallehrern zum Gegenstand der Erhebung machte.

Unter Zugrundelegung der Hypothese, daß die vermeintliche Belastung der Lehrkräfte u.a. stark beeinflußt wird von der Motivation zu ihrem Beruf und der Einstellung gegenüber speziellen Problemen, die dieser Beruf mit sich bringt, schien es mir damals günstig, die zur Verfügung stehenden Mittel zu nützen und entsprechende Fragestellungen und Einstellungsskalen in den Untersuchungsplan aufzunehmen. Da die Untersuchung sehr breit angelegt war, konnte sie ein sehr umfangreiches Material erbringen, das möglicherweise schließlich auch zu einer Methodenkritik führen könnte.

Herr ULRICH war gegenüber dieser erweiterten Fragestellung offen, so daß im Wintersemester 1965/66 bis zum Wintersemester 1966/67 unter Mithilfe mehrerer Interviewer das Material nach einem genau festgelegten Plan zusammengetragen werden konnte.

Unterdessen schien es sinnvoll, die Fragen nach der Effektivität und der Belastung der Lehrer aus der vorliegenden Arbeit zu eliminieren, da sie den Rahmen der Arbeit gesprengt hätten und in einer weiterführenden Auswertung der Unterlagen behandelt werden können.

Die empirische Arbeit dieser Untersuchung erstreckte sich über eineinhalb Jahre, während deren die Verfasserin am Psychologischen Institut der Universität München tätig war. Dies brachte die glückliche Situation mit sich, daß sich berufliche Tätigkeit und private wissenschaftliche Arbeit ergänzen konnten. Ich möchte hier vor allem dem damaligen Direktor des Psychologischen Instituts der Universität München, Herrn Prof.Dr. Philipp LERSCH, sowie Herrn Priv.-Dozent Dr. Kurt LUKASCZYK und Herrn Prof.Dr. Eberhard ULICH und allen Mitarbeitern für die Ermöglichung der Arbeit meinen Dank aussprechen.

PROBLEMSTELLUNG

Das theoretische Problem der Arbeit besteht zunächst darin, die Einstellungen, die Wert- und Normorientierungen von Erziehungspersonen und ihr typisches Erziehungsverhalten - die Zusammenhänge gilt es nachzuweisen - so zu beschreiben, daß prognosefähige Komplexe von Merkmalen entstehen, die die Interaktion von Lehrern und Schülern kennzeichnen. Wir beschränken uns in der speziellen Bearbeitung des Themas auf das autoritäre Syndrom mit den Dimensionen autoritäre vs. tolerante Verhaltensbereitschaft und den verwandten Konzepten des Dogmatismus, der Intoleranz der Ambiguität sowie der Rigidität. Dabei gehen wir von der Annahme aus, daß es sich um Einstellungsphänomene handelt, die schließlich ganz bestimmten Erziehungsstilen zugrunde liegen. Der Problemkreis der Einstellungsforschung, dem diese Arbeit somit angehört, ist einerseits sachlich, historisch wie auch methodisch dem Gesamtgebiet der Sozialpsychologie zuzuordnen, andererseits dem Gebiet der Persönlichkeitspsychologie (s. Kap. I, Abschn. 1), da das Konzept soziale und auch individual-differentielle Merkmale hat.

Im praktisch-empirischen Teil der Arbeit wird versucht werden, auf diesem theoretischen Raster die Beziehungen der Konzepte zu überprüfen und die autoritären bzw. toleranten Einstellungen von Gymnasiallehrern zu erfassen und auch mit zwei anderen Lehrergruppen zu vergleichen. Schließlich wird die verwendete Skalierungsmethode zur Messung der Lehrereinstellung nach mehreren Kriterien einer Aufgabenanalyse zu unterziehen sein, um möglicherweise zu einer revidierten Methode zu kommen.

Dieser Teil der Arbeit sollte den Kriterien der empirischen Wissenschaft genügen: sie ist sowohl eine Überprüfung speziell ausgewählter inhaltlicher Aussagen als auch eine methodische Analyse und kritische Diskussion. Zunächst ist es weder ihr Ziel, die Theorie der Einstellung und speziell

des Autoritarismus weiter zu entwickeln, noch den Nachweis zu erbringen, daß möglicherweise der bisherige Ansatz der Betrachtungsweise unhaltbar ist, sondern es soll untersucht werden, ob einige aus den vorliegenden Theorien entwickelte Meßinstrumente - gemeinhin Skalen genannt - ausreichen, praktische Fragestellungen zu beantworten, und ob diese den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen können. Zu diesen Zwecke war es unumgänglich, sowohl den heutigen Stand der Einstellungsforschung als auch die Theorie des Autoritarismus und seine Bedeutung innerhalb der Lehre von den Erziehungsstilen darzustellen.

Als zentrale Schwierigkeit und kritischer Punkt der Untersuchung ergibt sich die unvermeidbare Frage nach einem geeigneten Außenkriterium, die gerade bei Feldstudien in der Sozialforschung meist nicht befriedigend gelöst werden kann. Die häufig als solche benützten Fremdurteile (z.B. Schüler geben über ihre Lehrer Urteile ab oder ein Kollege über seine Kollegen), die mit bestimmten Ergebnissen adäquater Tests korreliert werden, sind ja ebenfalls höchst subjektive und als solche unsichere Äußerungen, die nicht unbedingt eine gesicherte Aussage über die zu untersuchenden Methoden und Variablen zulassen, selbst wenn die Korrelationen positiv und hoch sind.

Nach den Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1969⁴) liegt eines der vordringlichsten Ziele auf dem Gebiet des Erziehungswesens in der Erarbeitung geeigneter Methoden u.a. zur Lehrerauslese und in Untersuchungen, die spezielle Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen von Lehrern in Bezug zu Schülern bestimmter Altersstufen erbringen. Wir hoffen, dazu einen psychologischen Beitrag leisten zu können.

Teil A:

DER THEORETISCHE HINTERGRUND

Kapitel I:

THEORIE UND FORSCHUNG ZUM PROBLEM DER EINSTELLUNG

UND IHR BEZUG ZUM AUTORITARISMUS

1. Der Begriff der Einstellung

"Der Einstellungsbegriff ist wahrscheinlich der hervorragendste und unentbehrlichste in der heutigen amerikanischen Sozialpsychologie. Kein anderer Terminus erscheint häufiger in der experimentellen und theoretischen Literatur." 1)

(ALLPORT, G.W., 1935, 1967, S. 3)

In den vergangenen fünfzig Jahren dürften zu dem Konzept der Einstellung mehr als 3000 theoretische und experimentelle Arbeiten erschienen sein, dennoch gibt es bis zum heutigen Tag widersprüchliche Theorien der Entstehungsbedingungen und Funktionen von Einstellungen sowie ihrer dimensional-klas-sifikation. MOSCOVICI (1963) und McGUIRE (1966) geben im Annual Review einen guten Überblick über Einzeluntersuchun-gen bis zu diesem Zeitpunkt.

1) "The concept of attitude is probably the most distinctive and indispensable concept in contemporary American social psychology. No other term appears more frequently in ex-perimental and theoretical literature."
(Allport 1935 und 1967, S. 3)

Es soll mit dem vorliegenden Kapitel der Versuch unternommen werden, eine Synopsis der jetzigen Theorien darzustellen und in einem zweiten Abschnitt Fragen und Methoden ihrer Messung zu diskutieren. Die beiden Vorhaben ergeben sich zwingend aus der Annahme, daß der Einstellungsbegriff als Oberbegriff der in dieser Arbeit untersuchten Konzepte Autoritarismus, Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität und Rigidität sowie von deren Gegenbegriffen aufzufassen sei, deren Erfassungsmethoden vornehmlich aus der klassischen Einstellungsmethodik entnommen sind. Dieser Hypothese liegt der positivistische Gedanke zugrunde, der in McNEMARS (1946) vorgeschlagener Definition seinen Ausdruck findet: Einstellung ist, "was mit typischen Einstellungsskalen gemessen wird". Des weiteren, und das ist ein weniger ironisches Argument als die obige operationale Definition, fügt sich die Struktur des autoritären Syndroms in die in der Sozialpsychologie gebräuchlichen Begriffsbestimmungen des Einstellungskonzeptes ein (s. insbesondere CAMPBELL, 1963, S. 96, dessen Konzeption auf S. 18 und 34 ff. dieser Arbeit diskutiert wird). ALLPORT weist (1967, S. 8) auf den dialektischen Charakter der Einstellungen hin. DROBA (1933), THURSTONE (1932) et al. nehmen diese Polarität im Hinblick auf die Einstellungsrichtung als wichtigstes Merkmal in ihre Definition auf. Die Dichotomien von Anziehung-Abstoßung, Lust-Unlust, auf der physiologischen Seite Flektoren und Extensoren etc. sind bis zurück ins Altertum häufig überdachte Kategorien. EMPEDOKLES nahm bereits als Erklärung aller Aktivität die beiden kontrastierenden Prinzipien von Liebe und Haß an. Im Hinblick auf die vorliegende Thematik ist dieser implizite Charakter der Einstellung u.a. ein Hinweis darauf, daß es naheliegend ist, das Gegensatzpaar im weitesten Sinne autoritäre vs. liberale Verhaltensweise als von der Einstellung Abhängige, ja als Einstellungskategorie zu betrachten.

a) Der systematische Standort des Begriffes

Zunächst stellt sich die Frage, wie der Einstellungsbegriff

in den Bezugsrahmen der Sozialpsychologie systematisch einzuordnen ist. Der systemtheoretische Ansatz, den LUKASCZYK (1969, S. 74 ff.) diskutiert und vorschlägt, scheint einen hinlänglich breiten, theoretisch fundierten Rahmen zu bieten. Er unterscheidet drei Systeme:

1. das personale System
(auch psychologisches System oder Persönlichkeit)
2. das interpersonale System
(Interaktionssystem)
3. das soziale System
(die Gruppe)

Der Einstellungsbegriff ist zweifelsfrei dem personalen System zuzuordnen, und zwar den Innenaspekten dieses Systems.¹⁾ Die Grundmodalitäten des inneren Verhaltens werden durch drei Modi der Orientierung unterschieden:

- 1) der kognitive Modus,
- 2) der emotional-affektive Modus und
- 3) der evaluative Modus.²⁾

"Die tatsächliche Bedeutung einer Situation für die Persönlichkeit ist folglich das Ergebnis des Zusammenwirkens der drei Seiten des Orientierungsvorgangs. Diese sind zwar begrifflich-analytisch voneinander abzuheben, durchdringen sich aber in concreto. Die Einstellung zur Situation und das daraus resultierende faktische Verhalten sind demnach von dem jeweils prävalenten Orientierungsmodus." ... Die Orientierungsmodi zeigen, "wie sich ein Individuum in einer gegebenen Situation orientiert: daß es sich so oder so verhält." (LUKASCZYK 1969, S. 102 f.)

1) Bei den Außenaspekten des Verhaltens unterscheidet Lukasczyk (1969, S. 96) drei Grundmodalitäten: expressives, agierendes und symbolisches Verhalten.

2) s. zum Begriff der Orientierung auch Parsons T. and Shils E.A. (Ed.) 1951, S. 53 ff.: sowie Newcomb T.M. 1959, S. 388 ff.

Um die Frage nach den kausalen Faktoren der so oder so gearteten Orientierung zu klären, sind dispositionelle Orientierungsvorgänge anzunehmen, "welche die aktuellen nach Richtung und Stärke steuern und so den jeweiligen Person-Umwelt-Bezug determinieren." (LUKASCZYK 1969, S. 103)

Zwei derartige Orientierungsdispositionen sind zu unterscheiden:

1. Motivation
2. Einstellung

Auf die theoretische Behandlung des Begriffs der Motivation kann im Folgenden nicht eingegangen werden, es sei auf die entsprechende Literatur verwiesen (z.B. NEWCOMB 1959, 2. Teil, Motive und Einstellungen, S. 57; THOMAE H. (Ed.), Handbuch der Psychologie, Bd. 2: Allgemeine Psychologie, II Motivation, Göttingen 1965, usw.)

b) Der Einstellungsbegriff

Einstellungen sind als "hypothetische Konstrukte" zu betrachten,¹⁾ insofern als sie direkter, offener Beobachtung nicht zugänglich sind, sondern nur über die Verbalisierung oder über handelndes Verhalten die Beobachtung oder Messung ermöglichen. "Ein hypothetisches Konstrukt ist als eine Ganzheit oder ein Prozeß zu verstehen, dessen tatsächliche Existenz vorausgesetzt wird ... das meßbare Phänomene hervorbringt, einschließlich der Phänomene, die zur hypothetischen Annahme des Konstrukts führten und nicht beobachtbar sind." (ENGLISH and ENGLISH 1958, S. 116)²⁾

1) Dasselbe gilt für den Begriff der Motivation.

2) "A hypothetical construct is an entity or process that is inferred as actually existing ... and as giving rise to measureable phenomena, including phenomena other than the observables that led to hypothesizing the construct." s. auch MacCorquodale K. and Meehl P.E., On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables, Psycho. Review 1949/55, S. 95 ff. Autoren, die die von MacCorquodale and Meehl vorgeschlagene Unterscheidung zwischen hypothetischen Konstrukten und intervenierenden Variablen (Fortsetzung)

Im vorwissenschaftlichen Verständnis beinhaltet der Begriff bereits eine Vielzahl von Teilinhalten, die seinen Umfang bestimmen. Da diese Teilinhalte nicht begrifflich scharf getrennt, sondern ineinander verwoben erscheinen, können wir nur akzentuierend hervorheben, auf welche Bereiche psychischen Erlebens der Einstellungsbegriff angewandt wird. ROHRACHER (1964) gibt das Beispiel: Wenn ein Autofahrer einen Parkplatz sucht, so ist er ganz auf Parkplatz eingestellt. Das hat zur Folge, daß lediglich ein kleiner Teil dessen, was sich auf seinen Netzhäuten abbildet, in seiner optischen Wahrnehmung bewußt wird. Vieles sieht er nicht, was er nach den objektiven Gegebenheiten wahrnehmen könnte. "Man könnte, wenn man den technischen Vergleich noch präzisieren will, auch sagen, die Einstellung wirkt als Filter oder Selektor, der nur dasjenige bewußt werden läßt, was man jeweils braucht." (ROHRACHER 1965, S. 2) Streng genommen dient jedoch der Einstellungsbegriff hier lediglich als Redewendung für die willkürliche Inanspruchnahme der Aufmerksamkeit und ist somit in der Anwendung entbehrlich. Als weiteres Beispiel diene die Antwort eines Gefragten, ob er mit ins Kino gehen wolle. Er mag antworten: "Nur nichts Tragisches, dazu bin ich nicht aufgelegt", oder "darauf bin ich heute nicht eingestellt". In diesem Fall wird die Einstellung

(Fortsetzung)

...riablen vollziehen, ordnen den Begriff der Attitude allerdings sehr uneinheitlich zu. Für die einen ist "Attitude" eine intervenierende Variable, wie z.B. bei Rosenberg and Hovland (1960), für die anderen ein hypothetisches Konstruktum (s. Lukasczyk 1969). Hypothetische Konstrukte sind nach MacCorquodale and Meehl Zuständlichkeiten oder Prozesse, die nicht beobachtbar sind, währenddem intervenierende Variable Begriffe bezeichnen, die empirische Bezüge lediglich abstrahieren. Es ist fraglich, ob diese Unterscheidung auch für den vorliegenden Fall von Einstellungen zutrifft, da sie ein System abhängiger Variabler bilden und nicht nach dem einfachen S-R Modell zu untersuchen sind. Es gilt für sie das Kriterium der nicht unmittelbaren Beobachtung ebenso, wie das der Abstraktion indirekter Wirkungen.

auf den Gefühls- und Stimmungsbereich bezogen. Zuletzt sei ein alltägliches Beispiel aus dem Schulbereich angefügt. Ein Lehrer ist im Vorhinein gegenüber der Arbeit eines leistungsmäßig schwachen Schülers anders eingestellt als gegenüber der Arbeit eines guten Schülers. Er bewertet die Arbeit bereits im voraus, da er meint, von dem betreffenden Schüler nur das Übliche erwarten zu können.

Die drei Beispiele mögen zureichend sein, um aufzuweisen, was man gemeinhin unter Einstellung versteht. Sie "beherrschen den gesamten Dialog des Menschen mit seiner Umwelt. Von ihnen hängt es entscheidend mit ab, wie er innerweltlich Begegnendes im Rahmen seines nach Bedeutsamkeiten gegliederten Wahrnehmungsfeldes erlebt und wie er sich zu ihm verhält ... Im zwischenmenschlichen Bezug wirken sich die Einstellungen aus als Antizipatoren und Vorwegnahmen in Form von Meinungen oder Vermutungen über den Anderen hinsichtlich dessen, was in ihm vorgeht, was er für ein Mensch ist und was man von ihm zu erwarten hat." (LERSCH 1964, S. 72)

Die sprachgeschichtliche Entwicklung des Begriffes Attitude, der in etwa gleichbedeutend ist mit dem deutschen Begriff Einstellung, läßt sich aus dem Wort "aptus" (fähig) herleiten. Er kam über das Volkslatein (aptitudine) und das italienische "attitudine" in den angelsächsischen Sprachgebrauch. "Adeptedness" und "aptitude" besitzen den selben Wortstamm und bezeichnen den Zustand der Anpassung und der Handlungsbereitschaft, der Fähigkeit. Eine weitere Bedeutung leitet sich im italienischen Sprachraum ab aus der Verwendung des Begriffes in der Malerei und Bildhauerkunst. Hier wurde er verwendet, um die Stellung eines Körpers auszudrücken (s. ALLPORT 1954, S. 43). Nach PAILLARD (1961, S. 8) ist "attitudine" "die graphische Repräsentation des menschlichen Körpers, um eine gewisse Disposition der Seele hervorzuheben." Da eine solche Haltung durch Muskeltätigkeit hervorgerufen wird und man diese aus Gründen der klaren logischen Unterscheidung nicht mit ihrem Substratum gleichsetzen wollte, nannte man das, was zu jener Körperhaltung (attitudine) führt,

motorische Leistungsbereitschaft oder motorische Einstellung.¹⁾ Die Verbindung, die zwischen der Bewegung und Haltung besteht, hat nach PAILLARD (1961, S. 11) ihren Ursprung darin, daß die motorische Einstellung die Bewegung vorweg nimmt und begleitet, indem sie deren Ausführungsorgane stimuliert. Diese motorische Einstellung wird seit LANGES erstmaliger Erwähnung (LANGE 1885, cit. bei ALLPORT 1954, S. 44) im angelsächsischen Sprachgebrauch als "set" bezeichnet. In diesem Sinne bezeichnet der Begriff die Bahnung bestimmter motorischer Reaktionen.

Im Behaviorismus fand er die Bedeutung der motorischen Bereitschaft (neuromuscular set) zur Erklärung der Reaktion auf einen bestimmten Reiz.²⁾ Hat die italienische Verwendung des Begriffes "attitudine" die äußere Haltung bezeichnet, so gibt der deutsche Gebrauch des Begriffes Einstellung Anlaß, ihn um die Bedeutung der "inneren Haltung" zu erweitern. MEILI (1961, S. 70) spricht in diesem Zusammenhang von moralischer und affektiver Einstellung, die sich in Bewegung äußert.

Die historische Entwicklung des Einstellungsbegriffes scheint für diese Arbeit nicht von Bedeutung zu sein, zumal in jüngster Zeit eine monographische Darstellung der Entwicklungslinien dieses Konzepts durch ROTH (1967) erfolgt ist.³⁾ Es sei nur knapp erwähnt, daß der Begriff erstmals von SPENCER (1862) gebraucht wurde und durch MÜLLER G.E. und SCHUMANN (1889) sowie durch den Physiologen v. KRIES (1895) in das Fachgebiet der Psychologie eingeführt wurde. Letzterer illustriert das Phänomen am Beispiel der Musikenoten: abhängig davon, ob ein Violin- oder Baßschlüssel vorgegeben ist, hat das

1) Allport (1954, S. 43) spricht in diesem Zusammenhang von muscular preparation.

2) Weitere psychologische Bedeutungen von set liefert der synonyme Gebrauch zu Attitude. Häufig allerdings wird der Begriff einschränkend zur Kennzeichnung kurz andauernder Einstellungen verwendet.

3) Siehe auch Allport in Murchison (1935), Lukasczyk (1969).

Notenzeichen verschiedene Bedeutung. Der Musiker ist entsprechend auf Violin- oder Baßschlüssel eingestellt, was bewirkt, daß die Zeichen jeweils in ihrer richtigen Bedeutung aufgenommen werden und die passenden Fingerbewegungen erfolgen. Interpretierend liegt für v. KRIES ein Wechsel von Assoziationsbeziehungen vor, was er bildhaft mit einer veränderlichen Weichenstellung vergleicht. Heute würde der Vergleich mit Steuerungs- bzw. Regelsystemen wohl bevorzugt.

In der Folgezeit entwickelten sich relativ unabhängig voneinander zwei Forschungsrichtungen: einmal in der Allgemeinen Psychologie auf dem Gebiet der Bewußtseinspsychologie vorwiegend in Deutschland, wo u.a. die Termini determinierende Tendenz, Bewußtseinslage (Würzburger Schule) in ähnlicher Bedeutung verwendet werden; des weiteren in der angelsächsischen Sozialpsychologie, wo der Begriff "Attitude" durch die Untersuchungen von THOMAS und ZNANIECKI (1918/20) "über den polnischen Bauern" eingeführt wurde und zentrale Bedeutung fand. Die Erkenntnis des sozialen Bezuges dieses Konzepts blieb fortan bestimmend für seine Erforschung, er tritt insbesondere in den untergeordneten Begriffen Vorurteil, Stereotyp, Meinung und last not least in den Arbeiten zum autoritären Syndrom zu Tage.

Begriffsbestimmungen

Die Aussage, es gebe ebensoviele Definitionen des Begriffes Einstellung (bzw. Attitüde) wie Autoren, die Untersuchungen zu dieser Thematik vorgelegt haben, scheint weder kühn noch übertrieben zu sein. Seine Begründung findet dieser Tatbestand in der mangelnden unmittelbaren Beobachtbarkeit des Phänomens, was die eindeutige Überprüfbarkeit durch Übereinstimmung der Aussagen verschiedener Beobachter erschwert. Die vielfache Bestimmung von Einstellungen als Reiz-Reaktionsverbindungen läßt lediglich eine ungerechte Erschließung über die durch sie bewirkten bzw. beeinflussten Reaktionen zu. Somit sind Einstellungen als indirekt erschlossene, Verhalten bewirkende Variable gekennzeichnet, die in Abhebung zu den beobachtbaren Variablen als intervenierende, hypothetische Variable klassifiziert sind.

Um einen Überblick über die gängigen Definitionen und ihre gemeinsamen Merkmale zu bekommen, scheint es notwendig, eine Auswahl davon hier darzustellen.

- DOOB (1947, S. 135-156) ordnet den Begriff explizit in das klassische Reiz-Reaktions-Modell ein, wenn er sagt: "Attitude ist ... eine implizite Reaktion, die Triebe hervorbringt und in der Sozietät des Individuums sozial signifikant ist."¹⁾

Unter impliziter Reaktion versteht DOOB eine nicht unmittelbar beobachtbare Reaktion (im Sinne von Overt Response). CHEIN (1948, S. 53) weist mit Nachdruck darauf hin, daß der Versuch von DOOB, Einstellung als S-R Mechanismus im Sinne HULLs zu erfassen, insofern zweifelhaft sei, als auch DOOB andernorts darauf hingewiesen habe, daß Attitüden andauernde Bereitschaften seien und Responsen bzw. Reaktionen (R) nach den behavioristischen Modellen jeweils in sich abgeschlossene Handlungen darstellen. "Now by any ordinary usage of the word 'response', a response occurs and is gone: it does not persist. In other words, if an attitude can persist, it can not be a response." (CHEIN 1948, S. 53)

- Dieselbe Zuordnung trifft LA PIÈRE (1934, S. 26), wenn er sagt: "Per definitionem ist eine soziale Einstellung ein Verhaltensmuster, eine antizipierte Bereitschaft oder Tendenz, eine Prädisposition der spezifischen Anpassung an soziale Situationen oder - einfacher - eine konditionierte Reaktion auf soziale Reize."²⁾

1) "Attitude is an implicit drive-producing response considered socially significant in the individual's society."

2) "By definition, a social attitude is a behavior pattern, anticipatory set or tendency, predisposition to specific adjustment to designated social situations, or, more simply, a conditioned response to social stimuli."

- HEIDER (1946, S. 107-112) stellt ebenso wie THURSTONE die affektive Dimension dieses Konzepts in den Vordergrund:
"Wir werden unter Attitude die positive oder negative Beziehung einer Person (p) zu einer anderen Person (o) oder zu einer sachlichen Entität (x) verstehen, dies kann eine Situation, eine Begebenheit, eine Idee oder eine Sache sein etc."¹⁾ THURSTONE (1932) versteht unter Attitude "den Affekt für oder gegen ein psychologisches Objekt oder einen Wert."²⁾
- THOMAS und ZNANIECKI (1918, S. 27) betonen in einem gewissen Gegensatz dazu die kognitive Seite, wenn sie Einstellungen kennzeichnen als "einen Prozeß individueller Bewußtheit, der die reale oder mögliche Aktivität des Individuums bestimmt. Er bildet den Gegenpol zu den sozialen Werten; Aktivität - in jedweder Form - verbindet beide."³⁾

Die Autoren der folgenden Definitionen sehen Attituden als Verhaltensbereitschaften, als Wirkmechanismen, die zukünftiges Verhalten bestimmen. Ihre Existenz wird aus dem Stimulus-Response-Muster erschlossen und somit werden sie als intervenierende Variable explizit festgelegt.

- ALLPORT G.W. (1967, S. 8) versuchte, eine relativ weitgefaßte Definition zu finden, die dem heutigen Gebrauch des Einstellungsbegriffes gerecht wird. Gleichzeitig ist er bestrebt, den Begriff eng und exakt genug zu fassen, um Begriffe auszuschließen, die im eigentlichen Sinne nicht als Attituden zu begreifen sind. Sein Kommentar zu dieser Definition: "Der folgenden Definition kommt das Verdienst

-
- 1) "We shall understand by attitude the positive or negative relationship of a person (p) to another person (o), or to an impersonal entity (x) which may be a situation, an event, an idea, or a thing, etc."
 - 2) "Attitude ist the affect for or against a psychological object or a value."
 - 3) "By attitude we understand a process of individual consciousness which determines real or possible activity of the individual counterpart of the social value; activity, in whatever form, ist the bond between them."

zu, anerkannte Typen von Einstellungen einzuschließen: die Aufgabe, das Quasibedürfnis, die Bewußtseinslage, Interesse, subjektiver Wert, Vorurteil, Stereotyp und sogar das weiteste Konzept von allen - die Lebensphilosophie. Sie schließt diejenigen Bereitschaften aus, die ausdrücklich angeboren sind, die rigide und unveränderlich an den Reiz gebunden sind, denen Flexibilität, Richtung und der Bezug auf ein externes oder begriffliches Objekt ermangelt." (Übersetzung v. Verf.) ALLPORT definiert (1967, S. 8):

"Eine Attitude ist ein psychischer und neuropsychologischer Zustand der Bereitschaft, der durch die individuelle Erfahrung organisiert ist und einen steuernden oder dynamischen Einfluß darauf ausübt, wie das Individuum auf alle Objekte und Situationen reagiert, auf die die Attitude bezogen ist."¹⁾

Die sechs Definitionskriterien werden von LUKASCZYK (1970, S. 4 ff.) herausgearbeitet und diskutiert:

- Einstellung als Bereitschaft (Disposition)
- Einstellung als psychischer und neurophysiologischer Zustand
- Erfahrungsabhängigkeit der Einstellung
- Einstellungen als organisierte Systeme
- Steuernder und/oder dynamischer Einfluß der Einstellung
- Objektbezogenheit der Einstellung.

Er weist in diesem Zusammenhang auf ein siebtes Kriterium, das der Persistenz, hin, das in der ALLPORTschen Definition nicht enthalten ist und sie somit unvollständig macht. Andere Autoren geben gerade diesem Kriterium besondere Bedeutung, so z.B. CANTRIL (1934), ROKEACH (1967, in KERLINGER), KRECH, CRUTCHFIELD und BALLACHEY (1962) und NEWCOMB (1959).

1) "An attitude ist a mental and neutral state of readiness, organized through experience exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related."

- CANTRIL (1934, S. 13-15) versteht unter Attitüde "einen mehr oder weniger dauerhaften Zustand, der Bereitschaft der psychischen Organisation, der das Individuum prädisponiert, auf charakteristische Art auf irgendein Objekt oder eine Situation, mit dem es in Beziehung steht, zu reagieren."¹⁾
- ROKEACH (1967, S. 110, in KERLINGER) definiert Einstellung als "eine beständige Struktur beschreibbarer und bewertbarer Überzeugungen, die das Individuum prädisponieren, sich gegenüber entsprechenden Bezugsfaktoren (referents) selektiv zu verhalten."²⁾
- Der in der Definition von KRECH, CRUTCHFIELD und BALLACHEY (1962, S. 146) enthaltene Systemansatz ist für die weitere Behandlung des Begriffes von Bedeutsamkeit, insofern als seine Komponenten bzw. Dimensionen erstmals differenziert herausgearbeitet wurden. "Attitüde kann definiert werden als beständiges System von drei Komponenten, die um ein beständiges Objekt zentriert sind: die Überzeugungen bezüglich des Objekts- die kognitive Komponente: der Affekt, der auf das Objekt bezogen ist- die emotionale Komponente: und die Disposition, auf das Objekt bezogen zu handeln- die Verhaltenskomponente."³⁾
Einstellungen werden hier nicht mehr als von den anderen psychischen Funktionen unabhängige Variable betrachtet, vielmehr sind sie Resultanten dieser Funktionen derart,

-
- 1) "... a more or less permanently enduring state of readiness of mental organization which predisposes an individual to react in a characteristic way to any object or situation with which it is related."
 - 2) "An attitude is an enduring structure of descriptive and evaluative beliefs that predispose the individual to behave selectively toward the referents of the attitude."
 - 3) "An attitude can be defined as an enduring system of three components centering about a single object: the beliefs about the object- the cognitive component; the affect connected with the object- the feeling component and the disposition to take action with the respect to the object- the action tendency component."

daß diese in den Einstellungen als einem System zusammengefaßt sind und jedes Element mit dem anderen in Wechselwirkung steht. Mit dieser neuen Sichtweise wird auch dem experimentellen Zugang ihrer Erforschung neuer Impuls gegeben (vgl. auch ROTH 1967, S. 36).

- Mit HOFSTÄTTERS (1959, S. 163) Definition liegt aus dem deutschsprachigen Raum eine Begriffsbestimmung vor, die eher die formalen Aspekte betont: "Einstellungen sind hypothetische Variable, mittels deren wir aus beobachtbaren Stellungnahmen eines Individuums auf dessen meist als relativ dauerhaft betrachtete Dispositionen zurückschließen."
- CAMPBELL (1950 und 1963, S. 96) begreift Attitüden als erworbene Verhaltensdispositionen (acquired behavioral dispositions) und definiert: "Eine soziale Einstellung ist (oder zeigt sich durch) eine Konsistenz der Reaktion gegenüber sozialen Objekten." ... in anderen Worten (a.a.O.) ... "Eine soziale Einstellung eines Individuums ist ein Syndrom konsistenten Verhaltens in Bezug auf soziale Objekte."¹⁾ Bemerkenswert an dieser Definition ist, daß hier erstmals auf den syndromatischen Charakter des Begriffs verwiesen ist, sowie ihre operationale Bestimmung, die wiederum die empirische Erschließung des Phänomens nahelegt. CAMPBELL weist denn auch den breitesten methodischen Ansatz zur Erfassung von Einstellungen nach (s. Abschnitt 2 dieses Kapitels).

Mit den aufgeführten Definitionen, die mühelos vermehrt werden könnten (BALDWIN 1901, ALLPORT F.H. 1924, CHAVE 1928, MURPHY and MURPHY 1931, BOGARDUS 1931, DROBA 1933, MORGAN 1934, WARREN 1934 etc.) ist ein Querschnitt durch die wich-

1) "A social attitude ist (or is evidenced by) consistency in response to social objects." ... "An individual's social attitude is a syndrom of response consistency with regard to social objects."

tigsten Betrachtungsweisen gegeben, wovon die Definitionen von ALLPORT und KRECH and CRUTCHFIELD sowie der Ansatz von CAMPBELL den weitesten heuristischen Wert besitzen.

Die dialektische Auseinandersetzung mit dem Einstellungsbegriff wird besonders deutlich, betrachtet man die Auffassungen von DOOB (1947) einerseits und diejenige von ROTH (1967) andererseits. Formale Schwierigkeiten, die sich ergaben, den Begriff in die klassische Verhaltenstheorie (HULL) einzubauen, veranlaßten DOOB schließlich zu dem Schluß, daß der Gedanke verführerisch sei, den Einstellungsbegriff aus den Sozialwissenschaften zu eliminieren, da er nur einem quasiwissenschaftlichen Bedürfnis diene; ließe man ihn endlich fallen, "so wird für die Sozialwissenschaften ein glücklicher Tag gekommen sein, da dieses Ereignis das Aufkommen eines integrierteren und wissenschaftlicheren Systems menschlichen Verhaltens kennzeichnen würde." (DOOB, 1947, S. 155)¹⁾ DOOBs Unzufriedenheit mit dem Einstellungsbegriff ist nicht darauf zurückzuführen, daß dieser vage, nicht hinlänglich präzise und mehrdeutig ist - dies würde für sehr viele psychologische Begriffe zutreffen und somit wissenschaftlich-psychologische Arbeit weithin verunmöglichen -, vielmehr ist er der Ansicht, daß die Bezugsobjekte (referents) der Einstellungen bereits in den Bezugsobjekten anderer Begriffe enthalten sind und somit nicht mehr unterschieden werden können. Letztlich beabsichtigt DOOB damit eine stärkere Vereinheitlichung der wissenschaftlichen Sprache. CHEIN (1948, S. 175) fordert in einer scharfsinnigen Entgegnung, daß dererlei Versuche mit großer Vorsicht zu betrachten seien. "Geht man voreilig auf sie ein, bedeutet das ein Aufgeben der Erforschung eines einzelnen, möglicherweise wirklichen Phänomens."²⁾

1) It "will be a happy day for social science, since this event will signify the emergence of a more integrated and scientific system of human behavior."

2) "To be prematurely carried away by them is to give up the investigation of a separate and possible real phenomenon."

Nach rund zwanzig Jahren weiterer Beschäftigung mit dem Einstellungsphänomen scheint die Unentbehrlichkeit dieses Konzeptes in der Sozialpsychologie nachgewiesen zu sein. In der bereits erwähnten Arbeit von ROTH (1967) wird theoretisch dargestellt, daß es sich ebenso als "Zentralbegriff" der Persönlichkeitspsychologie eignet. "Denn Einstellungen, als dem Verhalten zugrunde liegende Organisationsformen, die sich aus einem gegebenen Organismus in einer individuellen Lerngeschichte entwickeln und durch Gegenstandsbezug und Systemcharakter gekennzeichnet sind, vermögen alle diejenigen Gegebenheiten einheitlich im Bedingungssatz menschlichen Verhaltens in sich zu schließen, zu dessen Erklärung sie möglicherweise vorausgesetzt werden müssen. ... Verglichen mit den bisher in der Persönlichkeitspsychologie üblichen analytischen Einheiten erwiesen sich Einstellungen sogar als überlegen. Mit Einstellungen als zentralem Begriff einer Theorie lassen sich schon heute mehr Eigenarten individuellen Verhaltens besser verstehen und erklären als mit jedem einzelnen der anderen besprochenen Konzepte." (ROTH, 1967, S. 145)

c) Zur Struktur der Einstellungen

Eine ausführliche Diskussion der strukturellen Merkmale der Einstellung dürfte sich hier erübrigen, nachdem dies in den Arbeiten von ROTH (1967, S. 62 f.) und LUKASCZYK (1969, S. 119 ff.) erfolgte. Letzterer analysierte als Strukturelemente: a) Einstellungen als Prädispositionen, b) Objektbezogenheit der Einstellung, c) Erfahrungsabhängigkeit der Einstellung, d) Persistenz der Einstellung, e) Komponenten der Einstellung. Lediglich auf den letztgenannten Punkt e) soll nochmals näher eingegangen werden, da er die hier interessierenden Bestandteile der Einstellung umschließt. Die Widersprüchlichkeit der Definitionen deutet darauf hin, daß Einstellungen kein einheitliches Gebilde darstellen; verschiedene strukturelle Komponenten bilden das Konstrukt. Bereits KRECH und CRUTCHFIELD (1948) unterscheiden drei Komponenten, ebenso KATZ und STOTLAND (1959) und NEWCOMB (1950) u.a. ROSENBERG und HOVLAND (1960) fassen - im gleichen Sinne -

Einstellungen als Prädispositionen, auf bestimmte Reize mit bestimmten Reaktionen zu antworten und bezeichnen die drei typischen Reaktionen als kognitiv, affektiv und konativ. Sie weisen darauf hin, daß die Beschreibung der drei Aspekte schon auf McDUGALL (1908) zurückgeht und neuerdings von weiteren Autoren diskutiert wird.

Der kognitiven Komponente, der Wahrnehmungen, Meinungen, Überzeugungen und Urteile zugerechnet werden, wurde besondere experimentelle Beachtung geschenkt; eine der frühesten Untersuchungen geht auf KATZ und BRALY zurück (1933). Sie fanden, daß Personen mit Vorurteilen gegenüber Mitgliedern von minder geschätzten Volksgruppen in den Wesenszügen, die sie diesen zuschrieben, auffallend übereinstimmten. Die affektive Komponente, die die Emotionen und Affekte umfaßt, stand in einer Untersuchung von LAZARUS und McLEARY (1951) im Brennpunkt, wenn sie in einem klassischen Konditionierungsverfahren zur Erzeugung einstellungsändernder Gefühlsreaktionen zeigen konnten, daß Personen bei unerschwerlich gegebenen sinnlosen Silben, die vorher mit einem Elektroschock gepaart waren, Gefühlsreaktionen hatten. Die handlungsbestimmende Wirkung von Einstellungen ist ebenfalls in vielen Einzeluntersuchungen als Korrelation zwischen verbaler Äußerung und beobachtetem Verhalten nachgewiesen worden (z.B. McGEE 1955). Eine negative Beziehung zwischen Einstellung und tatsächlichem Verhalten kann La PIERRE (1934) nachweisen, der über längere Zeit mit einem chinesischen Ehepaar durch die USA reiste und - entgegen seinen Erwartungen - bis auf eine einmalige Ausnahme in jedem Hotel Aufnahme fand. Eine nachträgliche Fragebogenaktion bei denselben Hotels ergab bei der Frage, ob eine Reservation für zwei Chinesen möglich wäre, eine 90 prozentige Ablehnung derjenigen, die den Bogen zurücksandten. Die Untersuchung führt zu dem Schluß, daß Einstellungen und agierendes Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt nicht übereinzustimmen brauchen, was GRAUMANN (1965, S. 295) zu der Interpretation veranlaßt: "Handeln gegenüber einem Einstellungsobjekt steht noch unter anderen als Einstellungs determinanten." Der Stellenwert der Einstellung und der drei genannten Komponenten ist in dem folgenden Reiz-Reaktionsmodell anschaulich dargestellt.

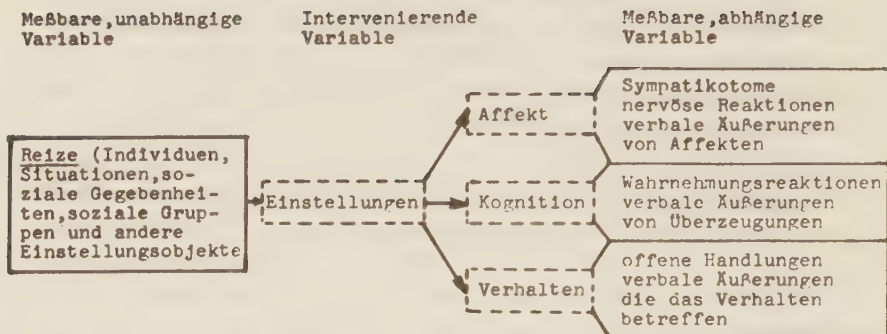


Abbildung 1:

Schematische Darstellung zur Konzeption der Einstellung
 (nach ROSENBERG und HOVLAND 1960, S. 3)
 (Übersetzung vom Verfasser)

Gemeint ist, daß alle Funktionselemente in Bezug auf ein Objekt zusammen wirksam sind und - in gegenseitiger Beziehung miteinander stehend - sich gegenseitig bedingen. Nach neueren Anschauungen gilt auch für Einstellungen das Prinzip der Homeostase (FESTINGER), nach dem die Änderung eines Elementes die Änderung aller anderen Elemente zur Folge hat, bis ein neuer Gleichgewichtszustand erreicht ist. In mehreren Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß die Veränderung der kognitiven Anteile in den Einstellungen eines Menschen auch seine emotional-affektive Stellungnahme zu dem Objekt ändert. Umgekehrt ROSENBERG, der über induzierte Affektveränderungen, per posthypnotischen Auftrag, einen Wandel der kognitiven Überzeugungen provozierte. Dem Experiment lag die Idee zugrunde, daß sich ein Gleichgewichtszustand ergibt, falls sich die kognitiven und affektiven Komponenten konsistent verhalten; sind die beiden Komponenten über das eben noch erträgliche Maß hinaus inkonsistent, so gerät die Einstellung in einen instabilen Zustand und erfährt erfahrungsgemäß eine Neuorganisation, bis erneutes Gleichgewicht erreicht ist. Die Hypo-

these, daß "starke, irreversible Veränderung des Affekts, der an eine Einstellung gebunden ist, bei dem betroffenen Individuum zu einer Neuorganisierung der betreffenden kognitiven Struktur führt", wurde in einer anspruchsvollen Versuchsanordnung überprüft (ROSENBERG 1960, S. 25 ff.). Die Hypothese ließ sich voll bestätigen, d.h. es gelang der Nachweis, daß affektive und kognitive Komponenten der Einstellung zu einem bestimmten Objekt interdependent sind und die Veränderung der einen eine entsprechende Änderung der anderen Komponente im Gefolge hat.

Aus der vorliegenden Untersuchung von ROSENBERG wie auch aus der Kenntnis der sonstigen Einstellungsliteratur wird deutlich, daß die Handlungskomponente in den systematischen Bezug der anderen beiden Komponenten schwer einzuordnen ist; ist sie doch per definitionem als verhaltensbestimmende Bereitschaft bereits Grundkriterium der Einstellung selbst, weshalb sollte sie dann obendrein nochmals eine Komponente derselben sein? Sowohl ROTH (1967, S. 99) wie auch LUKASCZYK (1969, S. 130) vertreten diese Ansicht: letzterer, indem er sagt: "Wenn also Einstellungen jene Formen sind, in welchen das System organisiert ist, dann muß angenommen werden, daß Verhalten sich als Resultante aller im Augenblick wirkenden Kräfte ergibt. Die Annahme einer eigenen und gleichberechtigt neben die anderen zu setzenden Handlungskomponente wird damit aber überflüssig. Ein bestimmtes Verhalten ergibt sich in seiner Eigenart mit Notwendigkeit aus dem augenblicklichen Gesamtstatus des Handelnden als eines in der beschriebenen Weise organisierten Systems." LUKASCZYK kommt schließlich zu einem eigenen Strukturschema der Einstellungen, indem er die Handlungskomponente durch die evaluative Komponente ersetzt.

Die evaluative Funktion wurde bei KRECH, CRUTCHFIELD und BALLACHEY (1962, S. 140) der kognitiven Komponente zugeordnet. Bei KATZ und STOTLAND hingegen ist die Bewertung eines der Definitionskriterien, wenn sie Einstellung definieren "as an individual's tendency or predisposition to evaluate an object or the symbol of that object in a certain way" (KATZ und STOTLAND 1959, S. 428). LUKASCZYK diskutiert beide Auffassungen und kommt schließlich zu einer dritten, mittleren

Kognitive Komponente

Dimension:
richtig - falsch
mehr - weniger

Affektive Komponente

Dimension:
befriedigend - unbefriedigend
angenehm - unangenehm

Evaluative Komponente

Dimension:
wünschenswert - nicht
wünschenswert
gut - schlecht

Verhaltenstendenz

Dimension:
positiv - negativ
pro - contra

Abbildung 2:

Schema der Struktur von Einstellungen nach LUKASCZYK,
1960, S. 135

Position, indem er neben der kognitiven und affektiven die evaluative Komponente einführt. Die evaluative Komponente besteht darin, daß einem Einstellungsobjekt oder einer Objekt-klasse bestimmte Qualitäten zugeschrieben werden, die sich entlang der Dimension "wünschenswert" - "nicht wünschenswert" bzw. "gut" - "schlecht" zuordnen lassen. Eine Begründung findet dies in LUKASCZYKs systematischem Ansatz über die Orientierungsprozesse und seiner Klassifikation der Einstellungen als Orientierungsdispositionen (LUKASCZYK 1969, S. 132).

Die gewonnene kategoriale Bestimmung beinhaltet, daß beim Fehlen einer Komponente der psychologische Tatbestand nicht mehr als Einstellung zu bezeichnen ist. Die Abgrenzung gegenüber verwandten Konzepten, z.B. Werten, Überzeugungen, Meinungen, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Stereotypen u.a. ist möglich auf Grund der Untersuchung, ob und inwieweit die inhaltlichen Einstellungskomponenten (kognitiv, affektiv, evaluativ) in

ihnen enthalten sind (s. SCOTT 1965, S. 205).

Einstellungen haben - abgesehen von den inhaltlichen Bestimmungskomponenten - noch weitere formale Merkmale. SCOTT (1968, S. 206-208) diskutiert elf dieser formalen Kategorien:

a) Direction:

sie ist die Ausrichtungskomponente der Einstellung und stellt sich bipolar angeordnet dar. Entweder sind Einstellungen positiv oder negativ, günstig oder ungünstig.

b) Magnitude:

ist zu beziehen auf das Ausmaß, in dem die Richtungskomponente vorhanden ist. Die Komponente der Größe ist häufig schwer zu unterscheiden von der Komponente der Intensität.

c) Intensity:

Diese formale Kategorie bezieht sich auf die Stärke der emotional-affektiven Beteiligung, die mit dem Auftreten einer Einstellung provoziert wird (s. CANTRIL 1946; HARTLEY und HARTLEY 1952).

d) Ambivalence:

Die empirische Beobachtung erbrachte, daß gleichzeitig sowohl positive wie auch negative Komponenten der Einstellung auftreten können. Die Ambivalenz ist umso größer, je stärker die Pole ausgeprägt und je ähnlicher an Intensität sie einander sind.

e) Saliency:

Unter "saliency" ist die Bereitschaft zu verstehen, die betreffende Einstellung zum Ausdruck zu bringen. SCOTT (1968) spricht in diesem Zusammenhang von der Prominenz einer Einstellung (HARTLEY und HARTLEY 1952).

f) Affective saliency:

Der Begriff bezieht sich auf das Ausmaß, in dem der Blickwinkel einer Person gegenüber dem Objekt von evaluativen oder affektgeladenen Gehalten dominiert wird.

g) Cognitive complexity:

dies ist bezogen auf die Herausarbeitung der kognitiven Komponente einer Einstellung, auf die Ideenfülle ihres Inhalts, die Anzahl von Ideen, die eine Person zu dem jewei-

ligen Objekt hat. Andere Begriffe, die zu diesem Tatbestand in der Literatur gefunden werden, sind "differentiation" (LEWIN 1936, FRENCH 1947) und "multiplexity" (KRECH, CRUTCHFIELD und BALLACHEY 1962).

h) Overtness:

Von dem Merkmal der Offenheit hängt ab, ob die Handlungstendenz einer Einstellung verwirklicht werden kann. Sowohl persönliche Charakteristika wie auch situative Momente spielen für das Ausmaß der Offenheit eine Rolle.

i) Embeddedness:

Dieser Begriff bezeichnet das Ausmaß der Isolation bzw. des Einbezogenenseins einer Einstellung in den übrigen Verband von Einstellungen.

k) Flexibility:

Der Terminus ist als Gegenbegriff zur Rigidität zu sehen. Er drückt die Leichtigkeit aus, mit der eine Einstellung zu modifizieren ist durch Pressionen bzw. Handlungen, die andere Einstellungen hervorrufen.

l) Consciousness:

Da die Rolle der Kognition für die Definition der Einstellung und ihre Unterscheidung z.B. von den Konzepten Motiv und Gewohnheit sehr wesentlich ist, dürfte es angebracht sein, das Attribut der Bewußtheit als mitbestimmenden Faktor zur Diskussion zu stellen. SCOTT (1968) berichtet allerdings von mehreren Autoren (z.B. FRENCH, HOVLAND, JANIS, KELLY), die die Möglichkeiten "unbewußter Einstellungen" diskutieren und sich damit auf Verhaltenstendenzen ohne phänomenale Erfäßbarkeit beziehen: kognitive und affektive Komponenten fehlen bzw. sind von der Person nicht verbalisierbar. Es ist in diesem Fall zu fragen, ob man es dann noch mit Einstellungen zu tun hat.

Die damit gefundene begriffliche Analyse des Einstellungskonzepts kann nunmehr zu der Begriffsbestimmung führen, daß Einstellungen erworbene, objektbezogene Verhaltensbereitschaften sind, die spezifische formale Merkmale aufweisen und im Mensch-

Umweltbezug Orientierungsfunktion ausüben sowie inhaltlich durch kognitive, affektive und evaluative Komponenten bestimmt sind.

Zu unserem Ausgangspunkt und damit zu der Frage zurückkehrend, ob autoritäre Verhaltensmuster als Einstellungen zu kennzeichnen seien, läßt sich unschwer erkennen, daß alle Definitionsmerkmale auf dieses Muster zutreffen, so daß sie als Spezialfall von Einstellungen aufzufassen sind. Im Fortgang der Arbeit leiten wir daraus die Berechtigung ab, sie als solche zu behandeln.

d) Zur Genese sozialer Einstellungen

In den heutigen Explikationen zur Ätiologie von Einstellungen herrscht Einigkeit darüber, daß sie im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung erworben werden und somit lerntheoretische Konzeptionen auf sie anwendbar sind. Die individuelle Lerngeschichte bestimmt den Erfahrungshorizont und prägt im Einflußbereich der Primär- und Bezugsgruppen die Art der Einstellung gegenüber den Objekten der Umwelt. Als Produkte des Sozialisationsprozesses sind die Einstellungen des Individuums somit zunächst von der mehr oder weniger zufälligen Umwelt, die es umgibt, abhängig: vorausgesetzt wird, daß der Organismus derlei Reize aufzunehmen und Reaktionen auszubilden vermag. Auf die Schwierigkeit, Lerntheorien auf die komplexen Reaktionen anzuwenden, wie sie Einstellungen darstellen, macht EYFERTH (1964) aufmerksam, geht es hier doch nicht um den Erwerb beobachtbarer Reaktionen, vielmehr um die Ableitung von nicht unmittelbar beobachtbaren Verhaltensmustern. Die Erklärungsmöglichkeiten von Lerntheorien, die mit den einfachen S-R Schemata operieren, sind insofern aus zwei Gründen eng begrenzt, als sie im Bezug auf komplexes Verhalten 1) das Auftreten neuer Reaktionen, die im Verhaltensrepertoire bislang noch nicht verankert waren, nicht zufriedenstellend erklären können und 2) Schwankungen der Reaktion auf gleiche Reize, z.B. im Verlauf des Alterungsprozesses, nicht erklärbar sind. So weist RIES (1946) in seinen entwicklungspsycho-

logischen Untersuchungen zum Spracherwerb nach, daß sich mit der Länge des Sprachgebrauchs der stimulierende Effekt einzelner Wörter verändert, d.h. die einstellungsbildenden Einflüsse wirken anders auf einen Vierzigjährigen als auf einen Fünfzehnjährigen.¹⁾

Von den verschiedenen Theorien, die die Entstehung von Einstellungen u.a. zu erklären versuchen (s. STAATS 1964, DAS und NANDA 1963, HOVLAND et al. 1957, HOVLAND und JANIS et al. 1959, ROSENBERG et al. 1960, SKINNER 1953) seien zwei der wichtigsten verfügbaren Theorien dargestellt und auf den Entstehungsprozeß von Einstellungen angewandt.

a) Ausgehend von lerntheoretischen Gesichtspunkten versucht RHINE (1958) Vorstellungen über die Begriffsbildung auf die Ätiologie von Einstellungen zu übertragen. Identische Elemente verschiedener Reize führen dazu, diese Stimuli einer überge-

1) Es soll hier kurz auf einige Daten über typische Altersverläufe bei der Entwicklung von Einstellungen eingegangen werden (s. auch Eyferth 1964, S. 361). Vor dem fünften Lebensjahr konnten keine differenzierenden Vorstellungen über fremde ethnische Gruppen gefunden werden. Selbst Unterschiede der Hautfarbe werden im Kindergartenalter noch nicht beachtet (Clark und Clark 1939, Horowitz und Horowitz 1938). Die Ergebnisse von Horowitz (1939) deuten darauf hin, daß elterliche Urteile auf Einzelne, jedoch nicht auf die Gruppe bezogen werden. In den ersten Schuljahren bilden sich offenbar stereotype Urteile aus, die denen der Erwachsenen angeglichen sind (Zeliger 1938; Kutner, Wilkins und Yarrow 1952). Die von den Eltern übernommenen Wertungen findet man bei Elfjährigen in überzogener Form (Centers 1950), sie werden dann jedoch in der Vorpubertät wieder gemäßigt. Die Befunde, daß Sechzehnjährige kaum von den erwachsenen Bezugspersonen unterscheidbare Urteile haben, dürften unterdessen revisionsbedürftig sein, da gerade in den letzten Jahren in dieser Altersstufe eine deutliche Absetzung von der Gruppe der Erwachsenen erfolgte. Generell wiesen die bisherigen Untersuchungen jedoch nach, daß der Einfluß der Eltern auf die Einstellungsbildung der Kinder sehr stark ist (Meltzer 1941; Frenkel-Brunswik und Sanford 1945).

ordneten Kategorie zu subsummieren. Des weiteren bezeichnet er die Begriffe zusammen auftretender Eigenschaften als kategorisierbar. Eine solche Kategorie bildet ein Konzept erster Ordnung. Schließen sich mehrere dieser Konzepte erneut zu einem übergeordneten Konzept zusammen und ist wenigstens eines der primären Konzepte evaluativ, so entsteht eine Einstellung. Diese Theorie stützend konnte nachgewiesen werden (RHINE und SILUN 1958), daß sich widersprechende Merkmale nicht zu gemeinsamen Komplexen zusammenschlossen, sie hemmten die Bildung einer Vorstellung (und umgekehrt).

b) Ein zweiter wichtiger Beitrag zur Entstehung von Haltungen stammt aus dem Gebiet der Verhaltensmodifikation und benützt das Konzept der Imitation. "Die Imitation spielt eine wichtige Rolle beim Erwerb abweichenden oder ebenso konformistischen Verhaltens" (McBREARTY, MARSTON und KANFER 1961, S. 425).¹⁾ In den Arbeiten von BANDURA (1962), BANDURA und WALTERS (1963) und BANDURA (1969) werden komplexe Lernvorgänge als solche definiert, in denen neue Reaktionen erworben oder Merkmale im Repertoire vorhandener Reaktionsmuster modifiziert werden. Dies ist zu sehen als Funktion der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen und der resultierenden verstärkenden Konsequenzen, ohne daß der Beobachter die Reaktionen des Modells während dieser Vorgänge ausführt. Die Forscher nehmen an und erbringen den experimentellen Nachweis, daß bei der Beobachtung ein Erwerb sozialer Verhaltensweisen ohne eigene unmittelbare Reaktion (non-response-acquisition) möglich ist. Der Nachweis gelingt in einem streng kontrollierten Experiment

1) "Imitation plays an important role in the acquisition of deviant, as well as conforming behavior. New responses may be learned or the characteristics of existing response hierarchies may be changed as a function of observing the behavior of others and its response consequences without the observer's performing any overt responses himself or receiving any direct reinforcement during the acquisition period. In some cases the amount of learning shown by the observer can, in fact, be as great as that shown by the performer."

(BANDURA 1962), in dem Kinder ein im Film aufgezeichnetes Modell beobachten. Das Modell stellt für die Kinder eine Reihe neuer gestischer und verbaler aggressiver Akte dar. Zunächst wurde das Modell unter der ersten experimentellen Bedingung bestraft, unter der zweiten belohnt, unter der dritten wurden jedwede Konsequenzen unterlassen. Die Kinder der zweiten und dritten Versuchsbedingung führten schließlich in der zweiten Phase des Versuchs die beobachteten Verhaltensweisen signifikant häufiger aus als diejenigen der ersten Bedingung. Im Anschluß daran wurde in den Kindern die Erwartung erweckt, daß sie für die Nachahmung der aggressiven Verhaltensweisen des Modells belohnt würden. Obgleich die Gruppen zwei und drei in der vorhergehenden Phase sich bereits Lernvorteile angeeignet haben mußten, stieg alsbald die Zahl der Imitationen für alle drei Gruppen in gleicher Höhe, d.h. daß sowohl die erste Gruppe durch Beobachtung in der ersten Phase in gleicher Weise die aggressiven Verhaltensmuster gelernt hat wie Gruppe zwei und drei und das, obgleich das Modell bestraft wurde. BANDURA (1965) und BANDURA (1969) kommt schließlich zu der Theorie, daß der Erwerb von Verhaltensreaktionen (responses) durch Kontiguität der Stimuli erfolgt und Assoziationen symbolischer Prozesse vorliegen. "Sowohl komplexes Verhalten wie auch relativ einfache Verhaltensweisen, die als direkte Bindeglieder zwischen äußeren Stimuli und offenen (overt) Reaktionen im allgemeinen angenommen werden, werden extensiv von symbolischen Prozessen kontrolliert." (BANDURA 1969, S. 564)¹⁾

Dieser Erwerb komplexen Verhaltens, worunter Einstellungen zu rechnen sind, kommt also schließlich durch Imitation von Re-

1) "Both complex behaviors and even relatively simple performances that have generally been assumed to represent direct linkages between external stimuli and overt responses are extensively controlled by symbolic processes. These higher level activities involve, among other things, strategic selection of the stimuli to which attention is directed, symbolic coding and organization of stimulus inputs, and acquisition through informative feedback, of mediating hypotheses or rules which play an influential role in regulating response selection."

aktionsmustern unter Mitwirkung von Verstärkungsmechanismen zustande. Allerdings haben die Verstärker lediglich Einfluß auf das zukünftige Auftreten erworbener Reaktionen, der Erwerb von Einstellungen kann bereits ohne diese stattfinden.

Stellt diese Theorie von BANDURA einen möglichen und plausiblen lerntheoretischen Rahmen für die Entstehung von Einstellungen dar, so ist jedoch noch nichts über die dynamischen und motivationalen Bedingungen gesagt, in denen ein Individuum bereit ist, neue Einstellungen zu erwerben. KATZ (1960) stellte diese Entstehungsdeterminanten in einem Schema zusammen:

Determinanten der Bildung von Einstellungen,
ihre Entstehung in Bezug auf die Art ihrer Funktion
(auszugsweise Wiedergabe nach KATZ 1960, S. 192)

FUNKTION	URSPRUNG UND DYNAMIK	ENTSTEHUNGSBEDINGUNGEN
Anpassung	- Nutzen des Einstellungsobjektes bei der Bedürfnisbefriedigung - Maximierung äußerer Belohnungen und Minimalisierung von Bestrafungen	1. Erweckung von Bedürfnissen 2. Das Auftreten wegweisender Gesichtspunkte bei der Befriedigung eines Bedürfnisses
Ich-Verteidigung	- Schutz gegen innere Konflikte und äußere Gefahren	1. Auftreten von Gefahr 2. Ansprechen gehäßter und unterdrückter Regungen 3. Frustrationen 4. Anwendung von autoritärer Einwirkung
Bewertung	- Bewahren der Selbstidentifikation - Steigerung des bevorzugten Selbstbildes - Ausdruck der eigenen Persönlichkeit - Selbstbestimmung	1. Auftauchen von wertbezogenen Hinweisen 2. Anforderungen an das Individuum, sein Selbstbild zu behaupten 3. Ambiguitäten, die das Konzept von der eigenen Person bedrohen
Kognition	- Bedürfnis nach Verständnis - Bedürfnis nach einer bedeutungsvollen kognitiven Organisation - Bedürfnis nach Konsistenz und Klarheit	Das Auftauchen alter Probleme oder von Hinweisen auf dieselben

Es wird für den Bezug unserer Problematik hypothetisch angenommen, daß für die Entstehung autoritärer Einstellungen die-

selben Entstehungsprinzipien gelten: so konnten beispielsweise MOSHER und MOSHER (1965) nachweisen, daß die autoritären Einstellungen krimineller Mädchen nicht so sehr mit den unmittelbaren Erziehungsmethoden der Mütter korrelieren als vielmehr mit deren Attitüden.

Auf den Problembereich des Einstellungswandels kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da er nicht unmittelbar die hier abgesteckte Thematik betrifft, sondern in der Fortsetzung dieser Arbeit diskutiert werden müßte.

2. Die Messung ideologischer Einstellungen

Unter der akzeptierten theoretischen Annahme, daß Einstellungen als hypothetische Konstrukte und als solche wiederum als intervenierende Variable zu betrachten sind, wird es deutlich, daß sie direkter Meßbarkeit nicht zugänglich sind. Es wurde in vielfältigen theoretischen Überlegungen versucht, dem Problem ihrer Erfäßbarkeit unter Wahrung größtmöglicher Objektivität nahe zu kommen. Subjektive Meinungen über Einstellungen einzelner oder größerer Gruppen führen nur allzu leicht zu Verzerrungen, die unter Umständen für die betroffenen Personen gefährlich sein können. DAVIS (1964, S. 60) berichtet in diesem Zusammenhang von dem Vortrag eines Gymnasiallehrers anläßlich einer Tagung über Vorurteile, in dem dieser apodiktisch darlegte, die heutige Jugend habe keine Vorurteile. Bei einer kurze Zeit später durchgeführten Erhebung (BERNHARD 1959) an 344 Münchener Volksschülern zwischen 13 und 14 Jahren über Einstellungen gegenüber Juden zeigte sich u.a., daß von den Eigenschaften, die diese Kinder den Juden zuschrieben, 76 Prozent negativ waren: 50 Prozent der Kinder waren dagegen, daß Juden höhere Ämter bekleiden.

Als spezifisches Problem bei Einstellungsuntersuchungen erhebt sich die Frage nach den Korrelaten zwischen der gemess-

senen Einstellung und dem realen Verhalten in den entsprechenden Situationen. SÜLLWOLD (1959) und HEINRICH (1961) konnten in einer Untersuchung an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung über den Einfluß des Films auf die Einstellung zur Aggressivität bei Jugendlichen eine signifikant positive Korrelation zwischen der Variablen Einstellung zu Aggression und dem realen Aggressionsverhalten ermitteln (s. auch McGEE 1955). Es gibt sehr wenige Untersuchungen zu dieser Frage; weitere Klärung täte Not.

Welches sind nun die Methoden, die im allgemeinen angewandt werden, um mit vorläufig größtmöglicher Zuverlässigkeit und Gültigkeit Einstellungen zu messen? CAMPBELL (1950) unterscheidet prinzipiell vier verschiedene Erfassungsmodi der Einstellung:

- a) Nicht-verdeckt, strukturierte Methoden (non-disguised-structured), dazu gehören die klassischen, direkten Verfahren von THURSTONE (1929), LIKERT (1932) et al.
- b) Nicht-verdeckte, unstrukturierte Methoden (non-disguised, non-structured), wie z.B. Fragebogen- und Interviewmethoden, biographische Erhebungen und Aufsätze.
- c) Verdeckt-unstrukturierte Methoden (disguised, non-structured), dazu rechnen die projektiven Verfahren.
- d) Verdeckt, strukturierte Methoden (disguised-structured), diesen sind die objektiven Tests zuzurechnen.

CAMPBELL unterscheidet also zwei Kriterien, das der Durchschaubarkeit und das der Strukturierung. Er mißt den unter den Punkten c) und d) figurierenden Methoden besondere Bedeutung bei.

zu c):

Hier werden spontane Äußerungen auf unstrukturierte, mehrdeutige Reizkonfigurationen provoziert. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang auf den RORSCHACH-Test sowie auf den TAT bzw. abgewandelte Formen des TAT hingewiesen (s. DERI, DINNERSTEIN, HARDING und PEPITONE 1948; WILLIAMS 1947; McNEMAR 1946; KRECH und CRUTCHFIELD 1948). PROHANSKY (1943) mischt unter die TAT-Bilderserie mehrdeutige Bilder von Arbeitssituationen. Die Einzelbilder werden kurz dargeboten (5 Sekunden). Er erhält Korrelationen zwischen diesen Verfahren und einem direkten Skalierungsverfahren zur Erfassung von Einstellungen zur Arbeit von .77 und .67.

Zur Erfassung der Auswirkung von Vorurteilen sowie ihres qualitativen Gehaltes legten FRENKEL-BRUNSWIK, SANFORD, LEVINSON (1947) ausgewählte TAT-Bilder vor, die für die Zwecke ihrer Befragung gezeichnet worden waren.

Weiterhin fand in diesem Zusammenhang der Human-Relations-Test, der von den Mitarbeitern der College Study in Intergroup Relations (1948) entwickelt wurde, Verwendung. Dieser Test besteht aus zehn Zeichnungen, von denen jede Gruppenbeziehungen in mehrdeutiger Form darstellt.

Ebenso verwandte JOHNSON (1949) eine Bilderserie zur Erfassung von kindlichen Einstellungen gegenüber ethnischen Konfliktsituationen (Reliabilitätskoeffizient .90).

Weitere unstrukturierte, verdeckte Techniken benützten das Puppenspiel. DUBIN (1940) forderte zehn Erwachsene Vpn. auf, eine dramatische Szene bzw. Szenen zu konstruieren, wie sie heute die Welt sehen; und als nächsten Schritt wiederum in dramatischen Szenen darzustellen, wie die Welt sein sollte. Aus der Niederschrift und von Bildern dieser Szenen sollten drei Beurteiler die Antworten der Vpn. in einen Einstellungsfragebogen (21 Items) zur Erfassung der Arbeitseinstellung, der Einstellung gegenüber Negern, Internationalismus einordnen. Die Rangkorrelationen zwischen den verschiedenen Beurteilungen lagen bei .49.

Mit Kindern wurde der sogenannte "what would you do test" zu Problemsituationen durchgeführt (MEIER, in: College Study, 1948). Vergleichbar ist das "Kino-Geschichten-Spiel", wie es von EVANS und CHEIN (1948) bei Kindern zwischen acht und zwölf Jahren verwendet wurde. Auf einer Puppenbühne werden mit weißen Puppen und Negerpuppen Szenen gespielt, wozu Kinder befragt werden, was die Puppe sagt, mit der sie sich identifizieren.

HARTLEY und SCHWARTZ (1948) untersuchten fünf- bis siebenjährige Kinder in einem Raum, in dem Bilder aufgehängt waren, einmal mit Symbolen der jüdischen Religion, dann mit Symbolen der katholischen Religion. Zuletzt wurden den Kindern neutral gehaltene Bilder gezeigt. Die Kinder wurden dann angeregt, vor dem jeweiligen Hintergrund mit identischen Puppenfamilien zu spielen, so z.B. Straßenbahnfahren, Mittagessen, Geburtstagsfeier. Die Kinder identifizierten sich rasch mit den Gehalten der religiösen Symbole und zeigten Einstellungsverhalten, das Rückschlüsse auf reales Verhalten in der Gruppe zuließ.

Weitere unstrukturierte-verdeckte Einstellungsmeßverfahren stellen die Satzergänzungstests dar, wie sie beispielsweise von ROTTER und WILLERMAN (1947) verwendet wurden. Ebenso wurden mit Erfolg Abwandlungen des ROSENZWEIG P-F-Tests angewandt, S. BROWN (1947) und TAUSCH und TAUSCH (1976).

zu d):

CAMPBELL (1950) stellt die Methode strukturierter und gleichzeitig verdeckter Verfahren als Methode der Wahl vor. Diese Tests können strukturiert, unmittelbar bewertbar sein und dennoch Möglichkeiten der Projektion und der

systematischen Erfassung unbewußter Inhalte bieten. CAMPBELLs Beschreibung: "Here is a simple formula for constructing such a test. Find a task which all your respondents will take as objective, and which all strive to do well. Make the task sufficiently difficult, or use a content area in which the respondents have had little experience or opportunity for reality testing. Load the test with content relative to the attitude you study. Look among the responses for systematic error, or for any persistent selectivity of performance. If such be found, it seems an adequate basis for the inference of an attitude." (CAMPBELL 1950, S. 20)

Verwendet werden für diesen Fall der Einstellungsmessung direkte Sachfragen, wie sie bei Leistungstests üblich sind, die z.B. mit "richtig"- "falsch" zu beantworten sind oder als "multiple-choice-Fragen" angeboten werden.

Beispiele: Was war das durchschnittliche monatliche Einkommen eines Volksschullehrers im Jahr 1969?

a) 1200 DM, b) 1700 DM: oder:

Wieviele Ferientage hat ein Gymnasiallehrer jährlich im Durchschnitt?

a) 36 Tage, b) 70 Tage, usw.

Fragen dieser Art waren geeignet, verschiedene soziale Gruppen eindeutig zu unterscheiden. HAMMOND (1948) ließ derlei Sachfragen (20 Items), die als Einstellungsfragen figurierten, von 18 Gewerkschaftsangehörigen und 42 Geschäftsleuten bewerten. Beide Gruppen konnten signifikant in ihren Einstellungen unterschieden werden; die Reliabilität betrug für einen Test .78 und für einen weiteren .87.

Der systematische Fehler oder der Selektionsvorgang der richtigen Antwort, die auf Grund bestimmter Einstellungen zustande kommen, dienen für die vorliegende Methode als wichtigste Testkriterien.

Weitere Untersuchungen zur Überprüfung dieser Methode liegen u.a. von PARRISH (1948), KREMAN (1949), CATTELL (1950), TRAVERS (1941), WALLEN (1943), BARTLETT (1938) und CAR-MICHAEL (1938) vor.

Die vorliegenden Untersuchungen lassen den vorläufigen Schluß wagen, daß die Validitätskriterien der direkten und indirekten Methoden vergleichbar sind: CAMPBELL (1950) weist darauf hin, daß die "face-validity" allerdings für indirekte Verfahren häufig günstiger sein kann. Die Reliabilitätskoeffizienten sind für die direkten Verfahren höher.

Auf einer allgemeineren Ebene ist zu unterscheiden zwischen der Erfassung der Einstellungen a) des Individuums in ihrer Abhängigkeit vom Insgesamt der Persönlichkeitscharakteristika und deren Einmaligkeit, und b) von repräsentativen Gruppen.

"Um die Einstellungen des Einzelnen einigermaßen vollständig festzustellen, wäre es wünschenswert, ihn einer Untersuchung zu unterziehen, die unter anderem Tiefeninterviews, psychologische Testverfahren und Verhaltensbeobachtungen einschließt und sich über mindestens mehrere Stunden, womöglich mehrere Tage oder gar Monate erstrecken würde." (DAVIS 1964, S. 61)

Sollen hingegen Aussagen über Haltungen und Einstellungen von Gruppen oder Populationen großer Gebiete, ja Länder gemacht werden, so muß man sich auf Methoden mit einem größeren Streubereich besinnen. Es bietet sich hierfür die schriftliche Befragung an. Abgesehen von mehreren vorwissenschaftlichen Erhebungen, die im wesentlichen aus unsystematischen Protokollen bestehen, in denen zufällige Bemerkungen festgehalten werden, gibt es zwei verschiedene methodische Ansätze zur breit angelegten Untersuchung von Einstellungen:

a) Eigenschaftslisten

(nicht-verdeckte, unstrukturierte Methode)

b) Skalen

(nicht-verdeckte, strukturierte Methode)

zu a):

Die Eigenschaftslisten werden hauptsächlich auf dem Gebiet der Vorurteilsforschung angewandt. Eigenschaftsbegriffe, die das jeweilig zu untersuchende Phänomen charakterisieren können, werden gesammelt, danach auf Synonymität überprüft (synonyme Bezeichnungen werden eliminiert) und in Listen aufgenommen. Die Vpn. werden gebeten, die für das betreffende Objekt bzw. den Personenkreis zutreffenden Eigenschaften anzukreuzen. KATZ und BRALY (1933) und in Anlehnung an diese Studie SODHI und BERGIUS (1951) u.a. bedienten sich dieser Methode.

Die kritischen Probleme, die dieser Methode anhaften, werden bei SODHI, BERGIUS und HOLZKAMP (1957) analysiert.

zu b):

Das Problem der Skalierung in der Psychologie setzt ganz allgemein eine Auseinandersetzung mit der Meßbarkeit psychischer Gegebenheiten voraus. Unter Messung versteht man generell die Zuordnung von Zahlen zu Objekten unter der Bedingung, daß diese Zahlen den Gesetzen der Arithmetik folgen. Dieses Konzept macht eine Verhältnisskala mit einem nicht zufälligen Nullpunkt und einer konstanten Maßeinheit erforderlich. Nach dem Klassifikationssystem von STEVENS (1946) und STEVENS (1951) werden allerdings verschiedene Skalentypen unterschieden. Die Einteilung bezieht

sich auf den Grad der Genauigkeit der Skala.

Die Nominalskala besteht aus einer Anzahl quantitativer Bestimmungen, die dazu dienen, Klassen gleicher Objekte zu identifizieren.

Bestimmungen, die sowohl der Identifizierung von Objekten dienen wie auch die quantitative Beziehung unter den Klassen angeben, werden durch den Begriff Ordinalskala gekennzeichnet.

Intervall- und Verhältnisskalen beziehen sich auf die Messung einer Eigenschaft, die mit konstanten Einheiten meßbar ist, und die im Falle der Intervallskala einen beliebigen Nullpunkt hat. Die Verhältnisskala setzt einen natürlichen Nullpunkt voraus und ist somit nicht transformierbar.

COOMBS (1950) entwickelte zusätzlich eine weitere Skala. Dieser Skalentyp fällt logisch zwischen eine Intervall- und eine Ordinalskala. Annahmen, die zu Maßeinheiten führen, entfallen. Er versucht die Intervallgrößen zwischen den Objekten zu ordnen, und nennt diese Skala geordnete Metrik. Die Konstruktion dieser Skala ist mathematisch dargestellt und anhand eines Beispiels erläutert.

Die Skalen, die bisher in der Psychologie hauptsächlich verwendet werden, sind als Intervallskalen zu betrachten mit einem zufälligen Nullpunkt und konstanter Maßeinheit. Dieser Skalentyp sollte jedoch lediglich dann benützt werden, wenn experimentell aufgewiesen werden kann, daß die den Objekten zugeschriebenen Zahlen auch nach der Manipulation der Objekte den Gesetzen der Addition folgen. Eine Diskussion der Skalenkriterien der im praktischen Teil dieser Arbeit verwendeten Hauptskala (LEKU) erfolgt in Kapitel VI Abs. 1.

Wie ist nun der Skalenbegriff generell zu definieren?

UPSHAW (1969, S. 321) gibt eine allgemeine Bestimmung des Begriffes: "Alles, was eine Quantität darstellt - ausgedrückt durch eine Anzahl von Größen -, bildet eine Skala."¹⁾ Jede Skala besteht nach seiner Beschreibung aus drei Elementen: Einem Objekt, das aus einer Anzahl von Objekten ausgewählt wurde, und auf das sich die Quantität bezieht: einer Größe, mit der das Objekt verglichen wird: einer Regel oder einer

1) "Any expression of a quantity in terms of a set of magnitudes constitutes a scale."

Anzahl von Regeln, die sich auf das Objekt und seine Größe beziehen, um den quantitativen Zustand des Objekts auszudrücken. Die Definition von KRISTOF (1969, S. 7) lautet: "Das Ergebnis einer solchen Zahlenzuordnung zu den einzelnen Gliedern einer Reihe von Objekten - Objekte im allgemeinsten Sinn - heißt eine Skala." Er weist darauf hin, daß es nicht unüblich sei zu sagen, man habe die Objekte auf der entsprechenden Skala gemessen. Skalen sind also als Meßinstrumente zu begreifen, die nach bestimmten Spielregeln, unter Zugrundelegung ganz bestimmter Kriterien, die dem zu messenden Gegenstand gerecht werden, entworfen sind. Nach COOMBS unterscheiden sie sich wenigstens in drei Hinsichten:

- a) in den Meßmitteln
- b) in der Genauigkeit
- c) in den möglichen unsignifikanten Transformationen ihrer Metrik.

Bei der Konstruktion psychologischer Skalen sind die folgenden Kriterien zu beachten:

- a) Einfachheit der Aussagen
- b) Klarheit, Verständlichkeit und Übersichtlichkeit der Skala und der Anweisung
- c) Geringe Durchschaubarkeit der Absicht (Verschlüsselung)
- d) Psychologische Relevanz der einzelnen Aussagen.

KRECH, CRUTCHFIELD und BALLACHEY (1962, S. 147) stellen zur Bestimmung der Kriterien für die Itemauswahl und die Anzahl der erforderlichen Items weitere vier Punkte auf:

- a) Die Diskriminationsfunktion -
Individuen mit verschiedener Einstellungsstruktur müssen systematisch auf ein Item unterschiedlich reagieren.
- b) Schärfe der Diskrimination -
Die Items sollten so scharf wie möglich zwischen Individuen verschiedener Einstellung unterscheiden.
- c) Diskrimination bezogen auf die ganze Skala -
In diesem Punkt wird die Forderung gestellt, daß eine Skala nicht nur grobe Unterscheidungen zu machen imstande ist, sondern auch feinere Differenzierungen durch eine geschickte Auswahl aller Items zuläßt. "Wir müssen nicht nur fähig sein, die extremeren Schafe von den weniger extremen Schafen zu trennen (a.a.O., S. 149), sondern sollten auch noch in den extremsten Bereichen noch Differenzierungen vornehmen können."

- d) Minimale Anzahl von Items bei guter Reliabilität - Die Reliabilität einer Skala ist im allgemeinen von der Anzahl der Items abhängig, d.h., durch eine große Itemzahl fallen Meßfehler einzelner Items nicht stark ins Gewicht. Da jedoch aus Gründen der Praktikabilität die Skalenlänge limitiert ist, muß sorgfältig darauf geachtet werden, daß auch Skalen mit wenigen Items noch ausreichend zuverlässig sind.

Häufig werden Skalen lediglich für die Zwecke eines bestimmten Experimentes konstruiert und finden darüber hinaus keine Verwendung in der psychologischen Diagnostik. Neben anderen Anwendungsmöglichkeiten (z.B. Psychophysik, Ausdruckspsychologie, Graphologie usw.) wurden bislang Skalierungsverfahren hauptsächlich auf dem Gebiet der Einstellungsforschung entwickelt. Einige dieser Verfahren haben allerdings - über den einmaligen experimentellen Gebrauch hinaus - weiterhin diagnostische Verwendung gefunden.

a) Abriß der verschiedenen Skalentypen
in der Einstellungsforschung

Die wichtigsten der Skalierungsmethoden sollen hier erwähnt werden: eine detaillierte Beschreibung der Methode ist nur für die LIKERT-Skala vorgesehen, da sie bei der vorliegenden Untersuchung Verwendung fand. Ausführliche Beschreibungen aller bisherigen Skalierungsverfahren und ihre mathematische Begründung sind in den nötigen Einzelheiten zu finden bei GUILFORD (1954, EDWARDS (1957), TORGERSON (1958) sowie bei FISHBEIN (1967).

Vielfach wird in der Literatur, wenn von Einstellungsskalen die Rede ist, an erster Stelle auf die "Soziale Distanz Skala" von BOGARDUS (1925) hingewiesen (u.a. von HARDING, KUTNER, PROHANSKY und CHEIN, 1954). Das dürfte historische Gründe haben. Wir konnten uns nicht entschließen, uns diese Zuordnung zueigen zu machen, da u.E. diese Skala vielmehr die Phänomene Sympathie-Antipathie zu erfassen imstande ist als wirkliche Einstellungen. Selbstverständlich kann nicht von der Hand gewiesen werden, daß sowohl Sympathie wie auch Antipathie von Einstellungen mitbestimmt werden. Diesen Konzepten fehlt je-

doch die kognitive Komponente, die Bestimmungsfaktor der Einstellung ist. Wir fühlen uns daher in der Annahme bestätigt, daß es sich bei dieser Skala nicht um eine Einstellungsskala handelt, da sie ausschließlich nach sozialer Nähe einerseits und sozialer Distanz andererseits, also offensichtlich emotionalen Qualitäten fragt. Beschreibungen und Untersuchungen zur "Sozialen Distanz" finden sich bei PARK (1924), BOGARDUS (1925) und BOGARDUS (1947), bei THURSTONE und CHAVE (1929), WILKINSON (1929), BEST und SHONER (1956).

TRIANDIS und TRIANDIS (1960 und 1962) wandten eine "differenzierte soziale Distanzmethode" an zur Voraussage komplexer Stimuli, d.h. Einschätzungen von Personen, von denen man mehr als eine Eigenschaft kennenlernen will. Sie, wie auch später DAVIS (1964) kamen zu dem Ergebnis, daß diese Art von Skalen tatsächlich mehrere Dimensionen messen.

Die folgenden Methoden finden in der Einstellungsforschung häufige Verwendung:

a) Die Methode des Paarvergleichs:

Dazu hat vor allem THURSTONE wesentliche Beiträge geleistet (1927 a, 1927 b). In großen Zügen berichtet SÜLLWOLD (1962, S. 128) über diese Technik. Da sich das Konstruktionsverfahren als sehr langwierig erwies, ging THURSTONE schließlich zu einer einfacheren Meßmethode über, nämlich zur:

b) Methode der gleicherscheinenden Intervalle

(method of equal appearing intervals):

Sie wurde 1929 von THURSTONE und CHAVE entwickelt. Kurzdargestellt, werden für die einzelnen Feststellungen Skalenwerte durch sogenannte Experten gebildet und berechnet, die eine dem betreffenden psychologischen Kontinuum entsprechende Skala bilden (meist 9 oder 11 Items). Die Lokalisierung des Einstellungswertes der Vp. auf der Skala läßt sich auf Grund der Erfahrungswerte sodann unmittelbar interpretieren. Als Einstellungswert wird der Durchschnittswert der Skalenwerte aller Aussagen, denen der Proband zustimmt, herangezogen.

c) Die Methode der summierten Schätzwerte

(method of summated ratings):

Diese Methode war für die vorliegende Untersuchung die Methode der Wahl: sie wird deshalb im nächsten Abschnitt dieses Kapitels eigens ausführlich behandelt.

d) Die Skalogramm Analyse

(scalogram analysis):

Die Technik wurde von GUTTMAN (1947) veröffentlicht (s. auch GUTTMAN 1950 a und 1950 b) und gleicht einem Verfahren von GOODENOUGH (1944). GUTTMAN definiert eine Skala als eindimensional, wenn eine Vp. mit einer zustimmenden Einstellung auf jedes Item der Skala eine positivere Reaktion oder gleich positive Reaktion zeigt, wie eine Vp. mit einer negativeren Einstellung. Die zugrunde liegende Idee ist, daß eine Vp., die bei Indikatoren mit dichotomischen Antwortkategorien einem Indikator zustimmt, auch allen Indikatoren niedrigeren Ranges zustimmen muß. Das Reaktionsmuster ist somit aus der Kenntnis der Skala reproduzierbar. Wenn also bekannt ist, daß jede Vp. mit dem Wert 4 den Aufgaben 1, 2, 3, 4, zugestimmt hat und die Aufgabe 5 ablehnte, so kennen wir damit den logischen Aufbau der Skala und den Stellenwert dieser Vp. auf der Einstellungsdimension. Beispiel einer eindimensionalen GUTTMAN Skala:

Vp.	Pkt.- wert	Zustimmung bei Aufgaben				
		I	II	III	IV	V
1	5	+	+	+	+	+
2	4	+	+	+	+	
3	3	+	+	+		
4	3	+	+	+		
5	3	+	+	+		
6	2	+	+			
7	1	+				
8	1	+				
9	0					
10	0					
11	0					

Vollkommene Konsistenz ist selten erreichbar. Nach GUTTMAN ist ein Meßfehler von 10 % als Kriteriumswert zulässig, d.h. daß mindestens 90 % der Reaktionen reproduzierbar sein müssen, damit die Skala noch als eindimensionales Instrument betrachtet werden kann. Ein großer Nachteil der GUTTMAN Skalen ist ihre Instabilität. Ein bei einer bestimmten Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt skalierbares Universum kann, wie GUTTMAN betont, zu einem späteren Zeitpunkt bereits nicht mehr skalierbar sein. Für diesen Fall weist SCHEUCH (1962, S. 363) darauf hin, daß diese Aussage "entweder erkenntnistheoretisch problematisch oder ein Rückzug auf einen reinen Operationalismus" ist. Ein weiterer Nachteil wird darin gesehen, daß man für gewöhnlich mit nur sehr wenigen Indikatoren Erfolg bei einer Skalierung nach GUTTMAN hat.

e) Die Skalen-Diskriminationstechnik
(discrimination-technique):

Diese Technik besteht aus einer Kombination des Verfahrens der gleicherscheinenenden Intervalle und der Methode der summierten Schätzungen. Sie wurde von EDWARDS und KILPATRICK (1948) erstmals beschrieben und gilt als Skala, die der Forderung nach Eindimensionalität in hohem Maße Rechnung trägt. Ihre hohe Zuverlässigkeit und Gültigkeit stellt an die Konstruktion große Anforderungen: sie ist langwierig und umständlich, weshalb sie auch selten Verwendung findet. Die Konstruktionsprinzipien sind in der oben erwähnten Veröffentlichung von EDWARDS und KILPATRICK dargestellt.

Die dargestellten Skalierungsverfahren setzen voraus, daß ihre Einzelaufgaben für jede Skala auf einem einzigen psychologischen Kontinuum liegen, d.h. daß die Feststellungen einer Skala alle derselben psychologischen Dimension angehören. Die Reaktionen der Vpn. dürfen immer nur bezogen auf diese eine Dimension erfolgen und werden determiniert durch die jeweiligen Positionen auf der eindimensionalen Skala. Sollte es sich herausstellen, daß mehrere psychische Dimensionen in die Messung mit eingehen, so ist zu fordern, daß sie kontrol-

liert und in ein mehrdimensionales Modell eingebaut werden, da sonst das Messen seinen Sinn verlöre, wüßte man doch nicht einmal, was man eigentlich mißt.

Für jede der vorliegenden Skalierungsmethoden stehen Methoden bereit (GREEN 1954) zur Bestimmung der internen Konsistenz. Trifft diese zu, so ist die Skala als eindimensional zu betrachten, ist sie nicht konsistent, so müssen die Items neu überdacht oder eliminiert werden. Die Faktorenanalyse (HARRIS 1948: EYSENCK 1951 et al.) vermag nach der Auffassung von FERGUSON (1941) und GUTTMAN (1950) nicht zu eindeutig brauchbaren Lösungen zu führen. SCHEUCH (1962, S. 360) betont allerdings, daß die Skalogramm-Analyse von GUTTMAN - mit der versucht wird, "einen Satz qualitativer Daten zu skalieren, die eine offenbare Beziehung zu einem einzelnen gemeinsamen Faktor besitzen" - einen Spezialfall der Faktorenanalyse für qualitative Daten darstellt. GUTTMAN hat seine Skalogramm-Analyse aus der als Grundlage angenommenen Theorie eines skalierbaren eindimensionalen Attitüdenuniversums entwickelt.

Mit den vorliegenden Methoden ist eine multidimensionale Messung des Materials als Alternative zur eindimensionalen Erfassung nicht möglich. ABELSON (1954/1955) bezeichnet dies als die "unglückliche Begrenzung der Möglichkeiten" der Skalierungsmethoden. Die "latent-class analysis" von LAZARSFELD (1950) ist nondimensional, da ihre Ergebnisse zu einer Spezifizierung einer Anzahl diskreter Nominalklassen von Vpn. führt, die nicht notwendigerweise auf einem oder mehreren psychologischen Kontinua in Beziehung zueinander stehen. COOMBS (1950 und 1953) sah Rangmethoden vor, die multidimensionale Ordinalskalen erbringen sollten. Unter den Fachleuten besteht bezüglich der Praktikabilität dieser Methode Zweifel. Basierend auf dem Gebiet der Psychophysik, wo physikalische Stimuli in einem multidimensionalen psychologischen Raum skaliert werden (RICHARDSON 1938: ATTNEAVE 1950: TORGERSON 1950: KRISTOF 1939), wurden in den letzten Jahrzehnten mehrere Versuche multidimensionaler Skalierung unternommen (YOUNG und HOUSEHOLDER, 1938; KLINGBERG, 1941; OSGOOD und SUCI, 1952 et al.). Das Konzept der psychologischen Distanz, verwendet in der Gradiententheorie (MINER, 1951) und in LEWINS Feld-

theorie (LEWIN, 1936), liegt dieser Meßmethode zugrunde. Wenn es möglich ist, psychologische Distanzen zu analysieren, analog zu den physikalischen Distanzen, so wird es möglich sein, einen Lageplan zu machen, in den eingetragen werden kann, wie Individuen Ähnlichkeiten und Unterschiede der Einstellungen auf einem bestimmten Gebiet strukturieren.

Auf die Darstellung der sogenannten multidimensionalen Skalierung kann des weiteren in dieser Arbeit verzichtet werden, es sei auf die weiterführende Literatur verwiesen: KRUSKAL (1964), SHEPARD (1962), TORGERSON (1958 und 1955), MESSICK (1954), MESSICK und ABELSON (1956), ABELSON (1954/55).

Die fünf aufgeführten Methoden sind die bislang gebräuchlichen Skalen zur eindimensionalen Erfassung von Einstellungen. In den vergangenen Jahren wurde es mehr und mehr üblich, zur Erhöhung der Eindeutigkeit der Messung, und auch um Einstellungskomplexe zu messen, mehrere Verfahren gleichzeitig anzuwenden. FISHBEIN (1962) wies nach, daß die Anwendung mehrerer Methoden auf diesem Gebiet eine beträchtlich gesichertere Voraussage bietet.

b) Die Methode der summierten Schätzwerte

Die von LIKERT (1932) entwickelte Methode unterscheidet sich von den früher verwendeten Methoden sowohl im theoretischen Ansatz wie auch in der Durchführung. Der Darstellung dieses Verfahrens wird im Verhältnis zu den anderen viel Platz gewidmet sein, insbesondere deshalb, weil die meisten Untersuchungen zu Einstellungsfragen mit dieser Methode durchgeführt wurden. Dieses Verfahren wurde auch von der kalifornischen Forschergruppe um ADORNO, FRENKEL-BRUNSWIK et al. in den vierziger Jahren bevorzugt zur Erfassung ideologischer Einstellungen gegenüber Minoritäten.

Die Vorteile der Methode der summierten Bewertungen liegen gegenüber der Methode der gleicherscheïnenden Intervalle darin, daß die Expertenurteile wegfallen und damit der durch sie entstehende Fehler, der sich u.U. durch eine einseitige Auswahl ergibt, ebenfalls entfällt. Die Konstruktion erfor-

dert zudem weniger Mühe und Zeit, was nach verschiedenen Untersuchungen die Reliabilität der Skalen nicht beeinträchtigt.

Eine Vergleichsstudie zu der Reliabilität der THURSTONE-Skala und der LIKERT-Skala wurde von EDWARDS (1957, S. 159) berichtet. Der Reliabilitätskoeffizient bei der Methode der gleicherscheinenden Intervalle lag nach der SPEARMAN BROWN Korrektur bei .88, während der Reliabilitätskoeffizient bei der Methode der summierten Schätzungen ebenfalls nach der korrigierten SPEARMAN BROWN Gleichung bei .94 lag. Für beide Methoden wurden inhaltlich dieselben Items an denselben Versuchspersonen angewandt, so daß ein unmittelbarer Vergleich möglich war. FERGUSON (1941), der sich mit diesen Resultaten auseinandersetzt, meint allerdings nicht, daß der Schluß statthaft sei, die Methode der summierten Schätzungen sei besser, sondern er führt das günstigere Ergebnis darauf zurück, daß ein Anwachsen der einzelnen Schritte auf einer psychologischen Skala die Reliabilität erhöhen könnte. Tatsache bleibt, daß die nachgewiesenen Reliabilitäten (s. auch FERGUSON 1939) sehr hoch und zureichend für die Anwendung beider Skalentypen sind. In anderen Untersuchungen finden sich ähnlich hohe Zuverlässigkeitskoeffizienten. MURPHY und LIKERT (1937, S. 48) fanden für die Internationalismusskala (24 Items) Koeffizienten zwischen .81 und .90; in der Imperialismusskala (12 Items) Werte zwischen .80 und .92; in der Negerskala (14 Items) zwischen .79 und .91. RUNDQUIST und SLETTÖ (1936, S. 110) berichten auch von Koeffizienten zwischen .70 und .88 für verschiedene Skalen (22 Items) nach der Methode der summierten Schätzungen.¹⁾

EDWARDS (1957) erwähnt, daß selbst eine Reduktion der Itemanzahl bis zu fünf Items pro Skala die Reliabilitätskoeffizienten nicht wesentlich zu verschlechtern vermag. Seine Angaben schwanken zwischen .77 und .87 sowie zwischen .69 und .84 (EDWARDS 1957, S. 161). Bei einer weiteren Vergleichs-

1) Die Angaben sind der Arbeit von Edwards (1957) entnommen.

untersuchung (EDWARDS und KENNY, 1946) zwischen den beiden Techniken, die unabhängig voneinander zur selben Fragestellung und dann an demselben Personenkreis erprobt wurden, ergaben sich Koeffizienten von .94 für die LIKERT-Methode und .88 für die THURSTONE-Methode. Das veranlaßte EDWARDS (1957, S. 168) zu der Schlußfolgerung: "Unter diesen Umständen können wir vorhersagen, daß für alle praktischen Zwecke die relative Zuordnung von Vpn. zu entweder einer Skala der gleicherscheidenden Intervalle oder einer Skala der summierten Schätzungen im wesentlichen dasselbe ist."¹⁾

Die drei von LIKERT konstruierten Skalen zur Messung von Internationalismus, Imperialismus und der Einstellung gegenüber Negern bestätigen ein klares, generalisierbares Einstellungsmuster (cluster of attitudes), das sich zusätzlich zu den spezifischen Einstellungen, wie sie sich aus den Antworten zu den einzelnen Skalenitems ergab, herauskristallisierte.

Bei der Konstruktion einer LIKERT-Skala ist von den folgenden Voraussetzungen auszugehen:

- a) Alle Einstellungen sind normal verteilt.
- b) Trifft man eine repräsentative Auswahl von Items aus der Skala, die für eine Einstellung als Auslöser gelten können, so ist bei allen Befragten, die die Einstellung haben, eine Normalverteilung der Reaktion zu erwarten.
- c) Jedes Item umfaßt das ganze Kontinuum der Bewertung. Eine Sammlung repräsentativer Items bietet dem Probanden eine n-malige Wiederholung desselben Bewertungsvorganges: dieser ist lediglich nach den inhaltlichen Manifestationen derselben Einstellung verschieden. Somit mißt jedes Item die gesamte Einstellung und nicht nur einen Teil derselben. Die Gültigkeit von Punkt drei stellt die Voraussetzung für die Summierbarkeit der Punktwerte dar.

LIKERT (1932, S. 90) nennt die folgenden Konstruktionskriterien:

1) "Under these circumstances, we might predict that the relative ordering of subjects on either an equal appearing interval scale or a summated-rating scale would be, for all practical purposes, essentially the same."

- a) Alle Items sind so zu konstruieren, daß sie erwünschtes Verhalten ausdrücken. Sie sollen nicht als Tatsachen formuliert sein.
THURSTONE et al. (1929) und MURPHY et al. (1931, S. 615) stellten als wichtig heraus, die Items nicht in der Vergangenheit zu formulieren, sondern das Präsens zu benutzen, da erwünschtes Verhalten gemessen werden soll.
- b) Auf Klarheit und Stringenz der Formulierung ist zu achten. Die Sprache soll einfach sein, doppelte Negationen müssen vermieden werden. Jede Feststellung sollte nur eine Aussage beinhalten, Ambiguitäten sind zu vermeiden.
- c) Es ist wünschenswert, die Items so zusammenzustellen, daß die Modalwerte der Reaktionen an beiden Enden des Kontinuums sowie in der Mitte liegen.
- d) Zur Vermeidung von Antwort-Tendenzen (s.S.50) schlägt LIKERT (a.a.O., S. 91) vor, nach der split-half-Methode die eine Hälfte der Items positiv und die andere entgegengesetzt zu formulieren. Zur Erreichung desselben Effektes können Fülleritems zufällig eingestreut werden.

Der Konstruktionsvorgang läuft über mehrere Schritte ab:

- a) Zunächst wird eine möglichst große Anzahl von Aussagen zu dem betreffenden Objekt (z.B. Negerproblem, Imperialismus usw.) gesammelt.
Zur Anregung wird häufig bei der Zusammenstellung von Fragen und Feststellungen zu dem betreffenden Befragungsgegenstand auf Zeitungen, Journale, Bücher, Pamphlete zurückgegriffen. Als Forderung gilt für jedes Item, daß es nur einen Aspekt des angesprochenen Problems enthält, Doppeldeutigkeiten vermieden sind, daß es einfach und kurz formuliert ist. Ausnahmslos werden bei LIKERT die Fragen so gestellt, daß sie eher eine Wertbeurteilung als eine Tatsachenbeurteilung erlauben. In derlei Skalen wiederholen sich Phrasen wie "die USA sollten ..." oder "es wäre günstig, wenn ...". Auch wenn es gelegentlich scheint, als ob die Frage auf eine Tatsache abzielen würde, so zeigt doch eine genauere Analyse den sehr willkürlichen Charakter dieser Tatsachen. Ferner wird man darauf achten, daß Konfliktpunkte bzw. diskutierte Probleme angesprochen werden.
- b) Alle Aussagen werden einer für die Fragestellung repräsentativen, möglichst großen Gruppe von Vpn. zur Stellungnahme vorgelegt mit der Aufforderung, zu jedem Item den Grad der persönlichen Zustimmung oder Ablehnung, d.h. die Intensität der Einstellung zu markieren. Zu diesem Zweck wird eine für die jeweilige Skala bestimmte Anzahl von Antwortkategorien vorgegeben. Beispiele für die Stufeneinteilung bei verschiedenen Skalen: 3-stufige Skala, Zustimmung - unentschieden - Ablehnung; 5-stufige Skala, starke Zustimmung - Zustimmung - Unentschiedenheit - Mißbilligung - starke Mißbilligung; 6-stufige Skala, sehr dafür - dafür - kaum dafür - kaum dagegen - dagegen - sehr dagegen. Im allgemeinen erhalten die Kategorien Zahlen von 1-3, 1-5, 1-6 und 1-7.

Als Beispiel diene eine Auswahl aus der Internationalismus-Skala von LIKERT (1932):

"Im Interesse eines dauerhaften Friedens sollten wir willens sein, unbedingt alle Differenzen zwischen anderen Nationen, die wir auf diplomatischem Wege nicht abbauen können, durch Schiedsspruch zu entscheiden."

(Item Nr. 18)

Starke Zustim- mung	Zustim- mung	Unent- schie- den- heit	Ableh- nung	Starke Ableh- nung
---------------------------	-----------------	----------------------------------	----------------	--------------------------

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

"Wir müssen gegenüber unserem Land nach Loyalität streben, bevor wir die Weltverbrüderung ins Auge fassen können."

(Item Nr. 22)

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

Es ist anzunehmen, daß Vpn. mit einer extrem positiven Einstellung zu der betreffenden Aussage die Stellungnahme "starke Zustimmung" und im umgekehrten Fall die Reaktionskategorie "starke Ablehnung" abgeben werden. Abschließend kann festgestellt werden, wie häufig jede der Kategorien bei den verschiedenen Items von den Vpn. verwendet wurde.

- c) Die Bestimmung des Gesamtwertes für jedes Individuum erfolgt durch die Summation der einfachen Gewichtungszahlen aller positiv formulierten Items; bei negativ formulierten Items werden die Gewichtungszahlen sinngemäß transformiert (Umkehrung des Bewertungssystems) und hinzuaddiert. LIKERT verwendete (1932) zunächst an Stelle der einfachen Gewichte, die den kumulierten Häufigkeiten bei einer Aussage entsprechenden σ -Werte der Standardabweichung der Normalverteilung als Gewichtungszahlen. Da jedoch durch diese komplizierte Berechnung die Endresultate kaum wesentlich anders ausfielen, hat man von dieser umständlicheren Berechnungsart wieder Abstand genommen. MURPHY und LIKERT (1937) berichten von Korrelationen von .987 bis .995 in neun Fällen, in denen sie die Sigma-Berechnungsmethode mit der willkürlichen Gewichtung verglichen.

Der Summenwert aller Feststellungen einer Skala ergibt somit den Gesamtwert einer Versuchsperson (total score), er basiert auf allen Einzelreaktionen und ist damit soweit Kriterium für den Einstellungsgrad einer Vp. Das methodische Vorgehen des Summierens der Testwerte gibt der "Methode der summierten Bewertungen" ihren Namen.

Die individuellen Gesamtwerte können allerdings nur in Relation mit der Verteilung der Einstellungswerte der zugehörigen Vpn.-Gruppen oder einer Eichgruppe interpretiert werden. Sowohl der Mittelwert wie auch die Varianz müssen ermittelt werden, da sie die Bezugspunkte darstellen, mithilfe deren der Einzelwert Aussagen zuläßt.

- d) Die Durchführung einer Itemanalyse ermöglicht die Auswahl der am besten diskriminierenden Items. Verschiedene Methoden stehen hierfür zur Verfügung, wovon zwei besprochen werden sollen.
- aa) Die Selektionsmethode nach EDWARDS (1957, S. 152 ff.), die die Items auf Grund ihrer Diskriminationsfähigkeit selektiert, d.h. auf Grund ihrer Fähigkeit, zwischen Personen mit entgegengesetzter Einstellung zu unterscheiden. Zu diesem Zweck wählt man zunächst die beiden Extremgruppen der Häufigkeitsverteilung aller individuellen Gesamtwerte aus; i.a. sind das 10 - 33 % der Vpn. mit den höchsten Skalenwerten und ein gleicher Prozentsatz von Vpn. mit den niedrigsten Skalenwerten. Diese beiden Gruppen sind als deutlich voneinander unterschiedene Kriteriengruppen zu betrachten, mit Hilferer die brauchbaren und die weniger geeigneten Items zu identifizieren sind, indem die beiden Gruppen in Bezug auf ihre Stellungnahme zu jeder Aussage miteinander verglichen werden. Nunmehr wird für jede Gruppe bei jeder Aussage der Mittelwert der individuellen Gewichtszahlen berechnet ist der Mittelwert der oberen Gruppe wesentlich höher als derjenige der unteren Gruppe, so ist daraus zu schließen, daß die Stellungnahmen zu der betreffenden Aussage in Bezug auf das zur Verfügung stehende Kriterium Gültigkeit besitzen. Je unterschiedlicher die Reaktionen beider Gruppen auf die jeweiligen Items sind, umso eher wird das Item in die endgültige Skala aufgenommen.

Als Beispiel diene ein von MURPHY und LIKERT (1938) dargestellter Fall (nach GOODE und HAT, 1952, S. 275):

Gruppe	Zahl der Vpn.	Antwortkategorien auf Item 1-2-3-4-5-	Summe der gewichteten Antworten der Vpn.	Gewichtetes Mittel	Diskriminationsfähigkeit
Hoch	9	0 1 2 3 3	35	3,89	2,00
Niedrig	9	1 8 0 0 0	17	1,89	

Die Signifikanz der Differenz zwischen den errechneten gewichteten Mittelwerten wird i.a. durch den t-Test bestimmt.

Falls ein Item zur Erfassung der betreffenden Einstellung akzeptiert werden kann, muß erwartet werden, daß die Mitglieder der oberen Gruppe sich bei dieser Feststellung für Stellungnahmen entscheiden, denen hohe Gewichtungszahlen zugeordnet sind und umgekehrt. Sind die Mittelwerte beider Gruppen in Bezug auf die Gewichtszahlen bei einer Aussage gleich, oder hat am Ende die untere Gruppe einen höheren Durchschnittswert als die obere Extremgruppe, so ist diese Aussage als ungeeignet

zu betrachten und aus der Skala zu eliminieren. Die Einstellungsskala wird aus den restlichen Items gebildet.

In der Literatur wird vielfach darauf hingewiesen (z.B. von SECOND und BACKMAN, 1964, S. 103), daß die vollkommene Konsistenz äußerst selten ist und in der Praxis die Items für die endgültige Skala verwendet werden, die am besten zwischen Vpn. mit hohen Werten und solchen mit niedrigen Werten unterscheiden.

Die Darstellung des mathematischen Vorgehens bei dieser Methode erfolgt im praktischen Teil dieser Arbeit (Kapitel IV, Abschnitt 6 a), aa)).

- bb) Die multiple Itemanalyse wird ebenfalls sehr häufig als Auswahlmethode für brauchbare Items herangezogen. Kernstück der Analyse ist die Bestimmung des Ausmaßes, in dem die Einzelantworten der Vpn. der Standardisierungsgruppe auf ein bestimmtes Item mit dem Gesamtwert der vorläufigen Skala korrelieren. Nach CAMPBELL (1950, S. 31) ist die "Itemanalyse unter Verwendung der Gesamtwerte", ... "eines der besten praktischen Mittel zur Verbesserung der internen Konsistenz." 1)

Die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens und ihres mathematischen Ansatzes sind in Kapitel IV, Abschnitt 6 a), aa) dargestellt.

Mit der Zusammenstellung der endgültigen Skala und der Überprüfung ihrer inneren Konsistenz ergibt sich neben dem bereits im vorigen Abschnitt erwähnten Problem der Eindimensionalität das Problem der Antworten-Tendenz.

Unter Antworttendenz (response set) sind methodenabhängige Reaktionsweisen bei der Beantwortung von Fragebogen oder Skalen zu verstehen, die eine bestimmte Konstanz der Reaktion aufweisen und vom Inhalt der Aussagen relativ unabhängig sind.

Drei Formen sind im wesentlichen zu unterscheiden:

- a) Unter Acquiescence-Response-Set ist die "Tendenz zu verstehen, eher einem Item zuzustimmen als es abzulehnen." (ZUCKERMAN, NORTON, SPRAGUE, 1958, S. 10). 2)

-
- 1) "Item analysis against total scores, remains one of the best practical means of improving internal consistency."
 - 2) "The acquiescent response set can be defined as the tendency to agree rather than disagree with a statement."

Diese Tendenz läßt sich dadurch vermeiden, daß ein Teil der Items positiv und der andere negativ formuliert wird, oder aber dadurch, daß Fülleritems - teilweise ebenfalls in negativer Formulierung - zu den übrigen Items verwendet werden.

- b) Tendenz zum Extrem bzw. Tendenz zur Mitte (Extreme Set, ES, und Central Set): Bei den YKERT-Skalen treten zwei weitere Meß- bzw. Verzerrungsfehler auf, die zu den Antworttendenzen gehören. Da die Beantwortung bekanntermaßen für jedes Item auf Intensitätsdimensionen erfolgt (z.B. -3, -2, -1, +1, +2, +3), ist zu erwarten, daß bestimmte Vpn. eher zu einer Konstanz in der Wahl der Mitte, andere wiederum in die Bevorzugung von Extremen verfallen. ZUCKERMANN et al. (1958, S. 31) konnte allerdings die Annahme nicht bestätigen, daß autoritäre Vpn. (N = 100), von denen angenommen wird, daß sie eher in Schwarz-Weiß-Kategorien denken, auch für extreme Antworttendenzen anfälliger sind. Er fand keine Beziehungen zwischen "ES" und dem autoritären Faktor im "PARI". Verständlicherweise korrelieren die ES-Werte positiv mit den Skalen zur Messung manischer Tendenzen im MMPI ($r = .55$) und negativ mit den Depressionsskalen ($r = -.28$).
- c) Tendenz zur Konformität (conformity set): Die Reaktion erfolgt normangepaßt und entspricht nicht den eigenen Einstellungen bzw. den eigenen Handlungen.

Von den Möglichkeiten, den Antworttendenzen entgegenzuwirken, wurde beispielsweise in der F-Skala, die bekanntlich in den meisten angelsächsischen Studien zur Erfassung der autoritären Neigungen verwendet wurde, bis vor kurzem nur wenig Gebrauch gemacht. Theoretische Arbeiten liegen vor von BASS (1955), CHAPMAN and CAMPBELL (1957), JACKSON und MESSICK (1957), JACKSON, MESSICK und SOLLEY (1957), LEAVITT, HAX und ROCHE (1955), CHRISTIE, HAVEL und SEIDENBERG (1958) und PEABODY (1961). Sie korrelierten die F-Skalenwerte mit den Werten der negativ formulierten F-Skala und erzielten Korrelationen von $-.20$ (BASS, 1955); $-.17$ und $.01$ (CHAPMAN and CAMPBELL, 1957); $.35$ (JACKSON et al., 1957). LEAVITT et al. (1955) fanden bei fünf Stichproben Werte zwischen $r = -.42$ und $.66$. Die sorgfältige Studie von CHRISTIE et al. (1958) erbrachte an einer Gesamtstichprobe von rund 700 Vpn. Korrelationen, die bei $-.40$ lagen bei Reliabilitäten von rund $.60$ für die positive und von rund $.45$ für die negative Skala. Schließlich kamen sie zu der Folgerung, daß das Phänomen des "Response Set" von Bedeutung sein kann, daß jedoch die Messungen mit der ursprüng-

lichen F-Skala durchaus die Indikatoren messen, die sie vorgeben zu messen. Die korrigierten Ergebnisse von BASS erlauben den Schluß, daß die "Antwort-Tendenz" nur 25 % der Varianz der F-Skala ausmacht (MESSICK et al., 1957).¹⁾ In der vorliegenden Arbeit wurde dem Phänomen des "Response Set" in der LEKU-Skala durch Einstreuung von Fülleritems begegnet.

1) Roghmann (1966) verwandte die F-Skala erstmals in Deutschland in einer größeren Studie. Er konstruierte zur Kontrolle ebenfalls eine negativ formulierte Form. Nach mündlicher Auskunft sollen im Institut für Sozialforschung in Frankfurt Untersuchungen zur F-Skala und ihrer Adaptation an deutsche Verhältnisse angesetzt sein.

Kapitel II:

THEORIE UND FORSCHUNGEN ZUM SPEZIELLEN

PROBLEM DER AUTORITÄREN EINSTELLUNG

Die Forschungstätigkeit zum Problemkreis der autoritären Einstellung ist seit Jahren im angloamerikanischen Sprachraum außerordentlich rege. Die Durchsicht der "Psychological Abstracts" sowie der "Sociological Abstracts" läßt erkennen, daß mit der großen Studie von ADORNO T.W., FRENKEL-BRUNSWICK E., LEVINSON D.J. und SANFORD R.N. "The Authoritarian Personality" (1950) der Auftakt für zahlreiche Untersuchungen auf diesem Gebiet gegeben war und das Interesse daran bislang nicht mehr abriß. Innerpolitische Spannungen und Rassenkonflikte sowie die Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Ideologie, die in den USA in der Nachkriegszeit bis heute sehr heftig diskutiert wurde und deren Ursachen man zu erfahren wünschte, sind hauptsächlich dafür verantwortlich zu machen. Die innere Unsicherheit über die eigene, vermeintlich liberal-demokratische Einstellung und die daraus resultierende Furcht, es könnte im eigenen Land zu ähnlichen Phänomenen, nämlich zu einem erheblichen Einfluß extremistischer Gruppen, kommen, vertiefte und vermehrte die Forschungsarbeit in dieser Richtung. Dazu kommt, daß die verschiedenen von der amerikanischen Regierung über das State-Department geförderten "Foundations" viel bereitwilliger Forschungsaufträge für Projekte innerhalb der Sozialwissenschaften zur Verfügung stellen, deren Ergebnisse für praktisch politische Zwecke zu nutzen sind, womit allerdings nicht gesagt werden soll, daß dies bisher mit gutem Erfolg gelungen ist.

Anders liegen die Dinge im deutschen Sprachraum. Eigenartigerweise wurde die Beschäftigung mit dem Problem des Autoritarismus hier weitgehend gemieden, obgleich gerade hier begründete Anlässe vorgelegen hätten, die dem Deutschen häufigst zugeschriebene Eigenschaft, nämlich die der Autoritätshörigkeit, verantwortlich für sehr viele geschichtliche und

politische Gegebenheiten, in den Griff zu bekommen. So scheint es z.B. für das Ausland weithin klar zu sein, daß es nur in Deutschland zu dem "Phänomen Hitler" hatte kommen können, da nirgends mehr als hier die autoritäre Machtergreifung erduldet worden wäre. Hier wie bei allen Pauschalurteilen berühren wir das Gebiet der Vorurteile, das nicht unmittelbar Gegenstand unserer Untersuchung sein soll. Vielmehr sind Vorurteile Spezialfälle von Einstellungen, in diesem Zusammenhang sei zunächst auf die im deutschen Sprachraum entstandenen speziellen Arbeiten von SODHI und BERGIUS (1953), HEINTZ (1957 a), BERNHARD (1959), WOLF (1959, 1960 a, 1960 b, 1961, 1963), HÜSER und WOLF (1962), HAHN und DAVIS (1961) sowie auf die amerikanischen Arbeiten - speziell von ALLPORT (1954³) - hingewiesen. Es war vielmehr beabsichtigt, mit diesem Beispiel, dem noch sehr viele angefügt werden könnten, aufzuweisen, daß gerade das Thema der autoritären Einstellung insbesondere in den vergangenen 25 Jahren zu einer sehr interessierenden wissenschaftlichen Fragestellung hätte werden müssen. Dazu kommt als weiteres Moment, daß - wie auch ROGHMANN aufzeigt - die geistigen Urväter derartiger moderner empirischer Untersuchung MARX und FREUD sind. In ihren Theorien wird in aller Schärfe die Abhängigkeit des Individuums von der Sozietät und vom sozialen Druck - also letztlich autoritäre Machtverhältnisse - dargelegt, was gerade in den deutschsprachigen Ländern das Interesse hätte erhöhen müssen. Besinnt man sich auf die Ursachen, weshalb das trotzdem nicht in größerem Maße geschehen ist, so stößt man auf drei Gründe:

1. Empirische Untersuchungen auf dem Gebiet der Sozialpsychologie sind ganz allgemein im deutschen Sprachraum erst sehr spät und zögernd möglich geworden. Soziale Bezüge, Ursachen sozialer Konflikte wurden als praktische Forschungsgegenstände für den Psychologen wohl erst durch den Einfluß amerikanischer Arbeiten bedeutungsvoll.
2. Bei den Methoden auf dem Gebiet der Einstellungsforschung handelt es sich vorwiegend um Befragungs- und Skalierungsmethoden, die hierzulande erst in jüngster Zeit eine breitere Akzeptierung gefunden haben. Die Skepsis der Bevölkerung gegenüber derlei Befragungen, hinter denen sehr rasch ein Einbruch in die Intimsphäre gesehen wird, kann nur schrittweise und vorsichtig abgebaut werden. Auf die

methodisch-theoretischen Schwierigkeiten dieser Verfahren soll in einem eigenen Kapitel noch eingegangen werden (Kapitel VI, 1).

3. Es ist anzunehmen, daß gerade die Besinnung auf den Autoritarismus und dessen Ursachen und insbesondere die genaue Analyse der autoritären Einstellung lange Zeit nach 1945 so affektgeladen war, daß man sich scheute, dieses heiße Eisen anzutasten. Man versuchte zunächst Abstand zu bekommen von einer Periode, zu der jeder, der sie bewußt miterlebte, aufgerufen war, sich Rechenschaft zu geben. Auf diese Weise wurde vermieden, eine der Grundlagen zu schaffen, die "Anlaß für eine kritische Selbstanalyse" (HEINTZ 1957, S. 28) hätten werden können.

Diese drei Ursachen wurden hypothetisch angenommen, es ist nicht auszuschließen, daß außerdem noch weitere Gründe für die relative Vernachlässigung dieses Forschungsgebietes gefunden werden können.

Zum Stand der deutschen Forschung über den Autoritarismus läßt sich nunmehr sagen, daß die derzeitige Situation recht unklar ist. Kennzeichnend war lange Zeit die geringe Kenntnis amerikanischer Arbeiten und der Verzicht auf eine Weiterentwicklung, was zu einem Fehlen entsprechender Daten für die Bundesrepublik führte, ein Mangel planvoller Koordination einzelner Untersuchungen und ein geringes Bemühen, geeignete Methoden zur Erfassung von Einstellungen - im besonderen autoritärer Einstellungen - zu finden. Das gilt bis heute, obgleich gerade in allerjüngster Zeit die Auseinandersetzung junger Menschen, insbesondere von Studenten und Schülern, mit autoritären Strukturen und deren Auswirkung vehement angebrochen ist und Begriffe wie repressive Erziehung, autoritäre Erziehung in aller Munde sind.

Von den wenigen vorliegenden Arbeiten haben die folgenden Bedeutung gewonnen. Die theoretischen Probleme wurden insbesondere von dem Soziologen HEINTZ (1957 a, b, 1958) aufgewiesen. Er bemühte sich um eine Integration verschiedener theoretischer Ansätze, speziell von Anspruchsniveau, Frustrationshypothese und Autoritarismus. Als umfangreichster und bis 1963 wesentlichster psychologischer Beitrag in Deutschland zu dem Problemkreis muß eine Arbeitstagung, die in Ingelheim am Rhein stattfand, betrachtet werden, deren Referate in der Schriften-

reihe "Politische Psychologie" (1963) veröffentlicht wurden. Erklärter Zweck dieser Tagung war es, die wichtigsten Ergebnisse der Psychologie zu diesem Problemkomplex einem größeren Personenkreis näherzubringen. Erwartet der gespannte Leser von diesem Sammelbericht nunmehr eine kritische Darstellung und Auseinandersetzung zu dem Begriff und eine Diskussion mit der hypothetischen Einordnung in die verschiedenen Persönlichkeitsmodelle, oder aber eine Darstellung der Methoden, wie die autoritäre Einstellung zu erfassen sei, so wird er enttäuscht. Vielmehr findet er zahlreiche allgemeine Erörterungen der geschichtlichen Situation, sowie soziologische Ableitungen, die als Ursachen und Folgen für die dem Deutschen allgemein zugeprochene autoritäre Haltung dargelegt werden. In neuerer Zeit bemüht sich mit zunehmender Intensität ein psychologischer Forscherkreis unter der Leitung des Ehepaares TAUSCH, das Phänomen direkter Führungsstile zu untersuchen und insbesondere verschiedene methodische Ansatzpunkte aufzuzeigen. Sie werden in Kap. III, 2. dieser Arbeit dargestellt und diskutiert. Ebenfalls von der soziologischen Seite wurde von ROGHMANN (1966) die Ergebnisse dreier westdeutscher Untersuchungen zum Problem des Dogmatismus und Autoritarismus berichtet. Es handelt sich zunächst um zwei Sekundäranalysen eines Materials, das bei jungen Bundeswehrsoldaten erhoben wurde zur Thematik ihrer Einstellung zur jüngsten Vergangenheit, zum jetzigen Staat und zur Demokratie allgemein. Die dritte Untersuchung, die von ROGHMANN selbst durchgeführt wurde, hatte die Konstruktion negativer Skalen sowie die Erfassung ihrer Konsistenz zum Ziel.¹⁾

1) Die Untersuchungen und die Primäranalyse dieses Materials wurde von dem amerikanischen Professor E. Waldmann im Institut für Soziologie an der Universität Köln angeregt und unter der Mitarbeit eines Meinungsforschungsinstituts durchgeführt. Sie trugen zunächst die Titel "Einstellung zur Wehrbereitschaft und Demokratie" und "Einstellung zur Demokratie in der Bundeswehr und Bevölkerung".

1. Zum Begriff der Autorität

a) Seine historische Entwicklung

"Thus the fact that the crisis or the loss of authority has spread to these prepolitical areas signifies that all the old time - honored metaphors and models for authoritarian relations have lost their plausibility. Practically as well as theoretically, we are no longer in a position to know what authority really is."

1)

(Hannah ARENDT, 1958, S. 81)

"Autorität" hat - historisch gesehen - eine lange Tradition. Der Begriff ist romanischen Ursprungs, weder die griechische Sprache noch die griechische Geschichte kannten das Phänomen der Autorität unmittelbar in dem Sinne, daß eine Reflexion darüber stattgefunden hätte.

In der Philosophie von PLATO und ARISTOTELES werden, wenn auch in unterschiedlicher Form, Konzepte eingeführt, die als Autoritätssubstitute verwendet werden. Ursprünglich galt für die griechische "Polis" das Prinzip absoluter Tyrannei; ihre Charakteristika waren die der Gewalt des Primus und des Gehorsams der Untergebenen. Dies galt für das öffentliche Leben ebenso wie für die Familie, wo der Vorstand des Hauses als unumschränkter Herr über die Familienmitglieder und auch über das Dienstpersonal herrschte. Eben dieses Prinzip des Gehorsams unterminierte die Möglichkeit politischen Engagements breiter Bevölkerungsschichten, was PLATO u.a. veranlaßt haben könnte, Abhilfe durch institutionalisierte Gesetze zu

1) "So zeigt die Tatsache, daß die Krise oder der Verlust der Autorität sich bis auf diese vorpolitischen Bereiche ausgedehnt hat, daß all die altherwürdigen Metaphern und Modelle für autoritätsgeprägte Beziehungen ihren Sinn verloren haben. Praktisch so gut wie theoretisch sind wir nicht mehr in der Lage zu wissen, was Autorität wirklich ist."

finden: "Das Gesetz ist der Herrscher über Regierende, Regierende sind Sklaven des Gesetzes" (Gesetze 715).

ARENDT (1958, S. 86) weist darauf hin, daß das griechische Denken nirgends sonst dem Konzept der Autorität so nahe kam, wie in PLATOs "Staat", wo er die Realität des Gebildes "Polis" mit einer utopischen Idee der Vernunft, personifiziert durch den Philosophen, gegenüberstellt. Er schien gesehen zu haben, daß die Wahrheit zwingend ist, und daß dieser Zwang ohne Gewalt sogar stärker ist als Überzeugungskraft und Argumente.¹⁾ Somit ist der Primat der Vernunft - als zwingendes Prinzip der Führung durch PLATO eingeführt - eine andere Form, die Machtverhältnisse zu ordnen. Ein autarker Führungsanspruch der sogenannten Vernünftigen ist unverkennbar.

Anders ARISTOTELES, dessen Staatskonzept die diktatorischen Züge des "weisen Herrschers" entbehrte. Er ging davon aus, daß es naturgegeben sei, daß es Führer und Geführte gebe, und daß die "Polis" eine Gemeinschaft Gleicher zum Wohl eines Lebens, das das beste aller möglichen ist, sei. Die natürliche Unterscheidung zwischen jung und alt, die bereits bei PLATO im "Staat" und in den "Gesetzen" erwähnt ist, begründet seine Unterscheidung zwischen Geführten und Führern, d.h. jedoch, daß die heutigen Führer naturgegeben die künftigen ausbilden.

Dieser Gedanke der übertragbaren Macht durch Generationen, der Vorbildwirkung der Älteren auf die Nachfahren ist das maßgebliche Führungsprinzip aristotelischen Denkens. Es tradierte sich auf das römische Reich. Das Wort "auctoritas", das von augere ableitbar ist, findet hier erstmals eine Formulierung. Per Tradition werden diejenigen, die künftig mit

1) "Very early in his search, he must have discovered that truth, namely, the truth we call self-evident, compels the mind, and that this coercion, though it needs no violence to be effective, is stronger than persuasion and argument. The trouble with coercion through reason, however, is that only the few are subject to it, so that the problem arises how to assure the many, the people who in their very multitude compose the body politic, can be submitted to the same truth." (Arendt, a.a.O., S. 88)

Autorität ausgestattet sein werden, von den Alten - den patres -, die sie ihrerseits von ihren Vorfahren übertragen bekamen, zu Führern erzogen. ARENDT (1958, S. 102) ist der Meinung, daß die römische Trinität von Autorität, Religion und Tradition in der bindenden Kraft eines autoritativen Ursprungs zu suchen sei, und daß diese nicht nur die Umwandlung der Republik in das Imperium überlebte, sondern auch Fuß faßte, wo immer die "pax romana" westliche Zivilisation auf römischen Grundlagen hervorbrachte.¹⁾

Diese Verbindung von Autorität, Tradition und Religion begründete die christliche Ära, die in der Institution der katholischen Kirche bis in unsere Tage die Kontinuität westlicher Zivilisation sicherte. Sie beruht auf der Idee einer allein seligmachenden Heilslehre, die für alle Verbindlichkeit hat, die sich im Glauben an die Dreifaltigkeit von Gottvater, Sohn und heiligem Geist ihren gesetzten hierarchischen Prinzipien unterordnen. Die Kirche als öffentliche Institution, die das römische Konzept übertragbarer Autorität ebenso übernahm wie Elemente griechischer Philosophie, beeinflusste im Fortlauf der Geschichte die Gestaltung politischer und familiärer Strukturen bis heute.

Die enge Verbindung zwischen Kirche, Staatsform und gesellschaftlich-familiärer Ordnung prägte die autoritäre Gesellschaftsordnung des abendländischen Mittelalters. Die in den sich ausgliedernden staatlichen Gebilden aufkommende ständische Gesellschaftsordnung stellt im politischen Bereich, der jedoch im familiären seine notwendige Parallele findet, den klassischen Fall einer autoritären Ordnung dar. Die extremste Form dieses autoritären Machtanspruchs bildet sich schließlich auf dem europäischen Kontinent in den feudalistischen Staats-

1) "The strength of this trinity lays in the binding force of an authoritative beginning to which 'religious' bonds tied men back through tradition. The roman trinity survived not only the transformation of the republic into the empire but penetrated where ever the pax romana created western civilization on roman foundations." (Arendt, a.a.O., S. 103)

gebilden heraus, von denen lediglich Schweden und die Niederlande und in abgeschwächter Form England ausgenommen werden können. Private Aneignung von Grund und Boden und die Inanspruchnahme öffentlicher Rechte gegenüber weitgehend zur Dienstleistung verpflichteten Rechtlosen durch eine kleine, per Geburt bevorzugte Gruppe markieren den Feudalismus.

Erst mit dem Aufkommen der städtischen bürgerlichen Gesellschaften bildeten sich neue Autoritätsmuster heraus, die durch eine spürbare Internalisierung der Autorität (RIESMAN, 1956 - dt.- S. 55) sowie durch den zaghaften Versuch, traditionelle Vektoren wieder abzubauen und zu vernünftigeren Formen zu gelangen, gekennzeichnet sind. Dies leitet schwache Tendenzen zur Demokratisierung ein. STRZELEWICZ (1959, S. 201) legt dar, daß mit der Bildung einer liberalen Marktwirtschaft die Demokratisierung endgültig einen mächtigen Auftrieb erhielt. Durch die Erweiterung der Wahl- und Koalitionsrechte, den Abbau alter Bildungsprivilegien und die Ausbreitung der allgemeinen Schulpflicht, die wachsende Gleichberechtigung der Frau in der Familie und im öffentlichen Leben bei gleichzeitigem Abbau der patriarchalischen Autorität und Vorrechte des Mannes, sowie durch den wachsenden politischen Einfluß der bisher benachteiligten Schichten wurde ein Demokratisierungsprozeß eingeleitet, der die Autoritätsvorstellungen und -beziehungen tiefgreifend umwälzte.

Der Entwicklung und Pflege demokratischer Sozialstrukturen sind unsere derzeitigen politischen und pädagogischen Bemühungen in der westlichen Welt mit wechselndem Erfolg gewidmet. Für die Situation in der Bundesrepublik könnte gelten, daß hier die Vergangenheit in ihrer politischen, religiösen und auch geographischen Bedingtheit zu einer besonders gravierenden Belastung geworden ist. Sowohl Geduld wie auch Einsatz auf allen zwischenmenschlichen Gebieten müssen in besonderem Maße strapaziert werden, um schließlich zu einer vernünftigen Wahrung demokratischer Spielregeln zu kommen. Die wachsende Ungeduld von Minderheitengruppen in den vergangenen Jahren kann dieser Entwicklung Vorschub leisten, birgt jedoch da, wo sie anderen autoritär-idologischen Erstarrungsformen anheimfällt, in sich erneut die Gefahr einer Ausformung von

Herrschaftsverhältnissen, insbesondere da, wo die bloße Verschiebung der Macht gefordert wird. In einem Aufsatz in der "Süddeutschen Zeitung" stellt SCHEUCH (1966) die Frage, ob die Deutschen der Demokratie müde seien, und findet darauf die Antwort: "In zahlreichen Erhebungen der Nachkriegszeit begegnen wir immer wieder einem Bodensatz von etwa 10 Prozent bis hin zu etwa 15 Prozent für autoritäre und extrem nationalistische Argumentation anfälliger Mitbürger. Wahrscheinlich war die Zahl der extremen Nationalisten und Autoritären selbst in der Endphase des nationalsozialistischen Regimes nicht viel größer. Im 'Strategic Bombing Survey' schätzen die Sozialforscher der amerikanischen Armee auf Grund sehr differenzierter Untersuchungen die Zahl 'ideologisch verfestigter Nazis' auf 15 Prozent. Viele von diesen sind nicht mehr unter uns. Es läßt sich die Behauptung aufstellen: daß zwar nicht neue Nazis nachwachsen, wohl aber extrem autoritäre und antiparlamentarische Mitbürger."

b) Begriffliche Differenzierung

Eine umfassende und allgemeine Definition des Konzeptes gibt STRZELEWICZ (1959, S. 205), wenn er Autorität auffaßt "als eine soziale Relation, in der der eine Part für den anderen eine meistens entscheidungsberechtigte Führungs- und Vorbildsrolle spielt und in der Erfüllung dieser Rolle Normen und Handlungsziele der jeweiligen Ordnung oder Gruppe mitschöpfend oder nachvollziehend repräsentiert und garantiert." Der dynamische Aspekt dieser Begriffsbestimmung, der das Verhältnis zwischen Autorität und Geführten und deren beidseitige Abhängigkeit kennzeichnet, scheint ein brauchbarer Ansatz für die weitere Behandlung des Begriffes.

In der weiteren Analyse und Beschreibung von Autoritätsrelationen lassen sich drei verschiedene Bezüge herausarbeiten:

a) Autorität als personale Eigenschaft.

Sie wird der persönlichen Ausstrahlungskraft einer Persönlichkeit zugeschrieben, die qua ihres So-Seins überzeugend wirkt, ohne Druck auf andere auszuüben.

Gegen diese Auffassung, die auch von MICHELS (1930, S. 319) vertreten wird, polemisiert FROMM (1945, S. 163), wenn er sagt: "Autorität ist keine Eigenschaft, die eine Person 'besitzt' - vielmehr ist Autorität ein Ausdruck für zwischenmenschliche Beziehungen." Im gleichen Sinne argumentiert HORKHEIMER (1936, S. 53), wenn er mit Skepsis betrachtet, daß heute "Autorität auch gar nicht als Verhältnis, sondern als unaufhebbare Eigenschaft des Überlegenen" erscheine. Beide Einwände krankten u.E. an der Tatsache, daß die Unveränderlichkeit von Wesensmerkmalen überbetont wird, gegenüber dem Aspekt, daß es durchaus temporär oder zeitlebens gewordene Merkmalskonstellationen geben mag, die für die Bezugspersonen der Umwelt beeindruckend wirken, ohne daß ihnen direkter Zwang angetan wird oder die spezifische Situation einen solchen auswirkt. In erster Linie ist in diesem Zusammenhang an diejenigen gedacht, die ungeachtet von Rang und Namen in jeder neuen Gruppierung zentrale Positionen in der Wertachtung der anderen einnehmen, ohne daß jene eingeengt werden. Allerdings wird es der Regelfall sein, daß Autorität und die Übernahme von Führungsrollen als Funktion situativer Bedingungen und Persönlichkeitsvariabler fungieren, die im Sinne eines Funktionskreises bzw. Regelsystems zusammenwirken.

b) Autorität als Sachautorität.

In dem hier zu erschließenden Bezug stehen die Sachkompetenzen im Vordergrund: die Autorität wird in erster Linie rational nach ihren sachlichen Fähigkeiten, nach Wissen, Können und adäquatem Handeln beurteilt, als Vertreter objektiver Gegebenheiten akzeptiert. Die subjektiven Merkmale treten dabei weitgehend in den Hintergrund. Gedacht ist an jene, die ihre Sache angemessen vertreten, seien es Wissenschaftler, Lehrer, Handwerker et al.

c) Autorität im Sinne der autoritären Einstellung.

Im Vordergrund steht hier der irrationale Anspruch auf Herrschaft und Befehlskraft, Position oder vermeintliche Berechtigung gegenüber anderen, die Gewalt auszuüben. Die Partner dieser Autoritätsbeziehung stehen im Spannungsfeld von Befehlsmacht einerseits und Gehorsam, Unterwerfung und Dienst andererseits, wobei entscheidend ist, daß die Berechtigung zur Domination kein "Substrat" zu haben braucht und unabhängig vom Auftrag des zum Gehorsam Verurteilten erfolgt.

STRZELEWICZ (1959) spricht in dem Bezug von "Herrschaftsautorität" und hebt damit von der "Auftragsautorität" ab. Letztere wird im Hinblick auf bestimmte Aufgaben eingesetzt bzw. gewählt und erhält ihre Legitimation von der Seite der Geführten (s. Pkt. 1 und 2). Die Unterscheidung zwischen Führenden und Geführten ist ein untergeordneter Gesichtspunkt im Gegensatz zur autoritären Herrschaftsstruktur, wo sie wesentliches Kriterium ist. Die hierarchischen Unterschiede werden häufig erbbiologisch begründet und gelten als unaufhebbar. Der Autorität hat "Vorrechte von Gott von Geburt oder angeborene Überlegenheit. Seine Autorität fordert Unterwerfung und ist daher notwendig immer

mit Zwangsgewalt oder mit der latenten Androhung von Zwangsgewalt verbunden. Diese Autorität verbietet Kritik, weil sie im letzten Grunde fürchtet, und begegnet ihr mit Unterdrückungsmaßnahmen, nicht mit Leistungen und Argumenten, die ihre Stichhaltigkeit in einer offen geführten Auseinandersetzung ausweisen könnten." (STRZELEWICZ, 1959, S. 209)

Die autoritär Geführten haben der so gearteten "Autorität" zuvörderst Anerkennung und Verehrung zu zollen und nicht kritische Auseinandersetzung und rational verarbeitete Zustimmung. Zur Wahrung der Distanz sieht sie sich gezwungen, auf Etikette, Achtung und Prestige großen Nachdruck zu legen. Für den Fall aggressiver und oppositioneller Beunruhigung der Untergeordneten setzt sie in der Form von Drohungen und Pressionen das nötige Ausmaß von Angst, um diese schon von vornherein zu kontrollieren und in Schach zu halten. Da sie andererseits Schutz, Ordnung und Förderung verspricht, gelingt ihr das vielfach.

Das Gebot des Gehorsams als oberstes Verhaltensprinzip des Geführten erfordert Respekt und "läßt das Selbstgefühl" ... "nur in dem von der Unterwerfung geforderten Maße zu und pfercht das Selbstbewußtsein des Unterworfenen in den Rahmen von Befehl und Gehorsam, Herrschaft und Dienst ein" (a.a.O., S. 210).

Die drei dargestellten Autoritätsmuster sind natürlich idealtypisch zu sehen, selbstverständlich gibt es hier wie bei jeder typisierenden Merkmalsbeschreibung fließende Übergänge.¹⁾ Weiterhin muß hervorgehoben werden, daß wir im Fortgang dieser Arbeit, wenn wir von autoritärer Persönlichkeit und den damit zusammenhängenden Begriffen sprechen, nur auf die unter Punkt c) beschriebenen Merkmalskonstellationen und Verhaltensweisen Bezug nehmen. Der Terminus Autorität wird somit ausschließlich bezogen auf die Anwendung der Autorität als personale Eigenschaft (Punkt a) und auf die Sachautorität (Punkt b), womit eine operationale Unterscheidung zwischen den Konzepten der Autorität und der autoritären Persönlichkeit vollzogen ist.

1) Das Typusproblem bei der Beschreibung der autoritären Charakterstruktur wird in Abschnitt 2 dieses Kapitels noch ausführlicher behandelt.

2. Problemstellung, Genese und Begriff des Autoritarismus

" Wer aber seinem Kinde zu weich ist, der klagt seine
Striemen und erschrickt sooft es weinet.

Zärtele mit deinem Kinde, so mußst du dich hernach vor
ihm fürchten, spiele mit ihm, so wird es dich hernach
betrüben."

(JESUS SIRACH 30, 7 - 11)

Das Autoritarismusproblem ist als Gegenstand der modernen empirischen Sozialpsychologie zu sehen und wird somit in Verbindung mit sozialen Relationen und zwischenmenschlich bedeutsamen Verhaltensweisen begriffen. Empirisch soll meinen, daß die sozialpsychologischen Theorien als Protokollsatzsysteme aufzufassen sind, die vermöge wissenschaftlicher Beobachtung direkt oder indirekt zu verifizieren oder aber zu falsifizieren sind. Will man das Autoritätsproblem als Bestandteil der empirischen Sozialwissenschaft akzeptieren, so heißt das zugleich, es in dem von Max WEBER festgelegten Sinne wertfrei zu verstehen. Wenn z.B. MICHEL (1954, S. 58) das Vater-Kind-Verhältnis aus dem Bereich der Autorität ausschließt, soweit in ihm der Autoritätsanspruch nicht gelöst und gestaltet, sondern unterdrückt und vergewaltigt wird, so schränkt er den Geltungsbereich seines Autoritarismusbegriffes nur auf solche Fälle ein, in denen er den Autoritätsanspruch von seinen Wertungen aus bejaht. Im Sinne einer wertfreien Formulierung der Autorität ist es jedoch unabdingbar, daß auch diejenigen Verhältnisse in den Autoritätsbegriff einbezogen werden, die zu unerfreulichen Konsequenzen geführt haben (vgl. auch SRZELEWICZ, 1959, S. 220).

Wurde nun im vorhergehenden Abschnitt dieses Kapitels dennoch der Versuch unternommen, den Terminus "Autorität" ausschließlich auf die ohne Druck akzeptierten personalen Merkmalskonstellationen einer Person und auf Autorität im Sinne der Sachkompetenz zu beziehen, so geschah das aus definitorischen und auch heuristischen Gründen. Das Autoritätskonzept

in diesem Kontext (a und b) ist nicht unmittelbarer Gegenstand der vorliegenden Arbeit; es bleibt allerdings hinzuzufügen, daß es ganz unbestritten ist, daß insbesondere junge Menschen die Autorität suchen, sei es in der Sachkompetenz, sei es als Vorbild, das Identifikationsmöglichkeiten bietet, oder zu Hilfe und Schutz benötigt wird. HORKHEIMER (1963, S. 61) macht im Hinblick auf die Autorität auf zwei Gefahren aufmerksam, die mit der Veränderung in der Familie zusammenhängen:

a) "Dem jungen Menschen wird die Autorität verweigert und in der Folge rebelliert er aus Trotz. Die Rebellion der Jugend hängt wohl in vielen Fällen davon ab, daß nicht ein Vater oder sonst eine geliebte Person da ist, der man nachleben kann. Die Jugend hat nämlich durchaus eine große Sehnsucht nach Autorität." b) "Kommt es bei dem Autoritätsmangel nicht zur Rebellion, dann tritt eine Fixierung auf früher Stufe ein, d.h. der junge Mensch verhält sich dann so, wie er sich Vater und Mutter vorstellt. Der junge Mann etwa orientiert sich an der vorgestellten Unabhängigkeit des Vaters: er nimmt einen selbstbewußten Ton an und empfindet jede Einmischung, ja jede Regel als eine Zumutung ...". Dieser Mangel an echter Autorität führt viele Jugendliche in Konflikte, vielfach ist schulisches oder berufliches Scheitern von dem Fehlen oder dem Verlust von Autoritäten abzuleiten.

Von der Begriffsbestimmung der Autorität im eigentlichen Sinne hebt sich nunmehr das Konzept der sogenannten autoritären Persönlichkeit in der zuvor diskutierten Bedeutung als Einstellungskonfiguration deutlich ab. Die Definition von Herrschaft und Autorität bei Max WEBER (1922, S. 28 und S. 122), die streng genommen eben auf diese autoritären Konstellationen anzuwenden ist, ist somit nach unserer Auffassung vielmehr eine Bestimmung des Autoritarismus, wenn WEBER das Phänomen eingrenzt auf "die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden." ... "Herrschaft ('Autorität') in diesem Sinn kann im Einzelfall auf den verschiedensten Motiven der Fügsamkeit: von dumpfer Gewöhnung angefangen bis zu rein zweckrationalen Erwägungen, beruhen. Ein bestimmtes Minimum an Gehorchenwollen, also: Interesse (äußerem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu je-

dem echten Herrschaftsverhältnis." Den Legitimitätsanspruch leitet WEBER analytisch ab aus drei Arten bzw. "reinen Typen" legitimer Herrschaft, da sich erfahrungsgemäß keine Herrschaft "mit den nur materiellen oder nur affektuellen oder nur wort-rationalen Motiven als Chancen ihres Fortbestandes ..."
(S. 122 ff.) begnügt. Somit kann ihre Geltung der Legitimität primär sein (WEBER 1922, S. 124):

- a) "rationalen Charakters:
auf dem Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen und des Anweisungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft Berufenen ruhen (legale Herrschaft), - oder"
 - b) "traditionalen Charakters:
auf dem Alltagsglauben an die Heiligkeit von jeher geltender Traditionen und die Legitimität der durch sie zur Autorität Berufenen ruhen (traditionale Herrschaft), - oder endlich"
 - c) "charismatischen Charakters:
auf der außeralltäglichen Hingabe an die Heiligkeit oder die Heldenkraft oder die Vorbildlichkeit einer Person und der durch sie offenbarten oder geschaffenen Ordnungen (ruhen). (charismatische Herrschaft)."
- 1)

Es muß wohl ohne viel Zweifel akzeptiert werden, daß die meisten unserer Gesellschaftsgefüge von den hier dargestellten Herrschaftstypen geformt und geprägt werden, auch daß die jeweiligen legitimen Träger der Herrschaft zumindest teilweise in voller Verantwortung zu handeln bereit sind und dies auch tun. Dennoch, oder gerade deshalb, stellt sich die Frage nach der Artung ihrer Träger, nach den geschichtlichen Abnutzungserscheinungen dieser Rollen, nach den Konsequenzen für diejenigen, die damit zum Gehorsam bestimmt sind.

-
- 1) Es scheint, daß die charismatische Herrschaft bzw. Autorität (bei M. Weber werden die Begriffe synonym behandelt) Ähnlichkeit besitzt mit der unter Abschnitt 2 beschriebenen Anwendung des Begriffes Autorität als personale Eigenschaft, sie ist jedoch keinesfalls gleichbedeutend, da dort lediglich an bestimmte zufällige Merkmalskonstellationen gedacht ist, die auf bestimmte Menschen vorbildhaft wirken können und nicht an ein Charisma, das vorgegeben ist.

Der Glaube an die Legitimität der Autorität im Sinne von Herrschaft und Macht bietet für ihre Träger u.a. Sicherheit und Schutz von außen, ihre weiteren motivationalen Bedingungen dienen der eigenen Bedürfnisbefriedigung und der anderer. Grundsätzlich kann jedes Bedürfnis einer anderen Bezugsperson zu einer Stärkung der eigenen Macht werden, indem es nach der Klassifikation von FRENCH und RAVEN (1959, S. 150-167) die folgenden Einflußmöglichkeiten bietet:

- a) Legitime Macht (legitimate power),
die durch Satzungen und Werte des sozialen Systems bestimmten Rollenträgern vermittelt wird.
- b) Macht des Sachverständigen (expert power),
und damit die Möglichkeit, durch bestimmte Kenntnisse und Befähigungen in einer bestimmten Situation Einfluß auszuüben.
- c) Macht der Belohnung (reward power),
somit die Möglichkeit, Belohnungen zu verteilen.
- d) Macht zum Zwang (coercive power),
als die Möglichkeit, jemand mittels Sanktionen und Strafen zu zwingen.
- e) Macht als Bezugsperson (referent power),
sie leitet sich von dem Wunsch ab, Identifikationsperson zu sein, für jemanden attraktiv zu sein.

Diese Machtquellen können in einer Person vereint sein und erlangen dann besondere Relevanz, wenn sie der Bedürfnisbefriedigung einer anderen Person dienen und damit ein Abhängigkeitsverhältnis zu schaffen vermögen (CARTWRIGHT 1959; ROSEN, LIPPITT und LEVINGER 1959; DUBIN 1951).

Das Infragestellen heutiger Machtstrukturen leitet sich in erster Linie aus einem Zweifel an der Legitimität ihrer Positionen, aus den durch sie entstehenden Abhängigkeiten und aus den vielfach daraus sich entwickelnden autoritären Haltungen ihrer Träger ab. Der Begriff "autoritär" bezieht sich damit sowohl auf diejenigen, die Machtverhältnisse ausüben, wie auch auf jene, die von ihnen abhängig sind, da sie beide nach den Ergebnissen empirischer Untersuchungen, wie noch darzulegen sein wird, dieselben Symptome aufweisen.¹⁾

1) siehe nächste Seite.

Zur Genese von autoritären Einstellungen:

HORKHEIMER geht in seiner Studie (1936) mit FROMM davon aus, daß der Mensch, der unter der restriktiven Autorität eines die Familie beherrschenden Vaters aufwächst, Haßimpulse gegen den Vater entwickeln muß, diese verdrängt und durch ein starkes Überich kontrolliert. Dabei geht die Fähigkeit verloren, sich fortan den situativen Gegebenheiten frei und unvoreingenommen zu stellen. Damit jedoch die an sich unrealistische Bewältigung des Autoritätskonflikts nicht gefährdet wird, ist er - unter dem Bestreben der Abwehr seiner aggressiven Impulse - nicht mehr in der Lage, die Umwelt unverzerrt wahrzunehmen. Er versucht, die Vorstellungen, die er von sich und der Welt gebildet hat, aufrecht zu erhalten und ebenso wie er unterdrückt ist, andere unter das Joch zu bekommen. Die Mehrdeutigkeit von Situationen wird nicht mehr toleriert, die Vielfalt der einströmenden Reize beschränkt. Die bedingungslose Übernahme von Wertungen und geschlossenen Ideologien sowie (absoluter) Autoritätsgläubigkeit stützen das seelische Gleichgewicht. "Bei vielen Menschen ist ihr Verhältnis zur Autorität der hervorstechendste Zug ihres Charakters: sei es, daß die einen nur dann eigentlich glücklich sind, wenn sie sich einer Autorität fügen und unterwerfen können, und umso mehr, je strenger und rücksichtsloser diese ist, sei es, daß andere sich auflehnend und trotzig verhalten, sowie sie auch nur irgendwo sich Anordnungen fügen sollen, und wären es auch die ver-

(Fußnote von S. 67)

- 1) In den bislang vorliegenden Arbeiten wurde unseres Wissens keine Unterscheidung getroffen: eventuell könnte vorgeschlagen werden, den Begriff autoritativ - er wurde bislang gelegentlich in der Literatur synonym zu "autoritär" verwendet -, auf die jeweils Abhängigen anzuwenden, um eindeutige und differenziertere Beschreibungsmöglichkeiten zu schaffen. In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst aus heuristischen Gründen noch auf die Differenzierung verzichtet.

nünftigsten und für sie selbst zweckmäßigsten" (HORKHEIMER, FROMM, S. 77).¹⁾

Der zunächst geschilderte Mensch ist anfällig für Ideologien, die die Welt vereinfachend deuten: Handlungen und Wahrnehmungen werden dem Ziel untergeordnet, Übereinstimmung zwischen den Forderungen des Überichs nach Eindeutigkeit und der Außenwelt zu erzielen. Die daraus sich ergebende Verfestigung des Erlebens und Reagierens läßt auf ein Gefühl genereller Gefährdung durch die Umwelt schließen. Anders in der Reaktion - jedoch mit gleichem Resultat, nämlich dem der Angst vor der Umwelt - ist der andere Typus zu sehen. Er steht in der Rebellion, in der generellen Ablehnung aller sich bietenden ideologischen, zu Handlungen führenden Möglichkeiten, was schließlich zu einem anarchistischen Lebensgefühl und zu einem Zerfall der Instanz des Überichs führen kann. HORKHEIMER und FROMM befassen sich in erster Linie, was wohl auch mit der politischen Situation der Vorkriegszeit zu erklären ist, mit dem zunächst geschilderten Typus, dessen Handlungen und Kognitionen uniform und starr (rigide) sind. ADORNO et al. unternahmen den Versuch, in der Folgezeit mehrere Untersuchungsreihen zur Überprüfung dieser und weiterer Hypothesen durchzuführen. Die Skalen, die der Erfassung von Ethnozentrismus (E-Skala) und Faschismus (F-Skala) dienen, entstanden in den Jahren 1943/1944.

Ebenso wie bei HORKHEIMER und FROMM werden die meisten Erklärungsansätze der Entstehung autoritärer Einstellungen in der Kindheit gesucht (s. auch HEINTZ 1957, HENRY 1957) und damit in engem Zusammenhang mit bestimmten Bedingungen der familiä-

1) Der Begriff Autorität soll in der Weiterführung dieser Arbeit überall da vermieden werden, wo autoritäre Einstellungen bzw. Herrschaftsbezüge gemeint sind. Nicht beziehen kann sich diese Einschränkung auf Zitate, wo die von uns beschriebene Unterscheidung nicht vollzogen ist. Wenn Horkheimer oben von Autorität spricht, so gebraucht er den Begriff synonym zu Herrschaft.

ren Umwelt gesehen. SAARBOURG (1958) ging in Abweichung davon - unter Zugrundelegung der DOLLARDSchen Aggressions-Frustrations-Hypothese - von der Annahme aus, daß die anhaltende Einwirkung subjektiver Frustration von starker Intensität geeignet sei, nicht nur temporär aggressive Verhaltensreaktionen zu induzieren, sondern darüber hinaus u.U. eine tiefgreifende Wandlung der Persönlichkeitsstruktur bzw. dauerhafte Verhaltensbereitschaften und die Neigung zum Autoritarismus nach sich zu ziehen. Die Plausibilität dieser Vermutung liegt darin, daß das idealtypische Verhalten der autoritären Persönlichkeit manche Parallelen zu dem Verhalten aufweist, das auch temporär im Gefolge von Frustration auftritt. Gemeint sind: mangelnde Anpassung, Fixation, Regression, Angst und schließlich als wichtigste Parallele zum autoritären Verhalten Aggression extrapuniver Art; d.h. Aggression mit der Tendenz, das als Frustrator empfundene Individuum anzugreifen. Mit HEINTZ (1957, S. 38) kennzeichnet er die autoritäre Persönlichkeit durch ein "relativ schwaches Ego und ein relativ autoritäres (d.h. wenig integriertes) Superego, die sich zueinander in einem Spannungsverhältnis befinden." Der Grad der Ego-Schwäche bemißt sich nach der Höhe der Anforderungen, die vom Superego an das Ego gestellt werden bzw. nach der Diskrepanz zwischen dem relativ stabilen Komplex internalisierter Normen und dem aktuellen Orientierungshorizont. Somit kann gefolgert werden, daß Ego-Schwäche in funktionalem Zusammenhang steht mit der Variation der im aktuellen Orientierungshorizont verkörperten Lebensumstände. HEINTZ (1957, S. 38 ff.) und SAARBOURG (1958, S. 633) gehen von der Annahme aus, daß sich das Individuum hinsichtlich des aktuellen Orientierungshorizontes und der internalisierten Werte ursprünglich in Harmonie befindet. Ein Auseinanderfallen bzw. eine Diskrepanz beider kann dann bewirkt werden, wenn sich entweder die soziokulturelle Umwelt verändert (z.B. durch Industrialisierung), oder wenn das Individuum (z.B. durch vertikale oder horizontale Mobilität) einen entsprechenden Positions- oder Rollenwechsel vornimmt. Ist nun das Ego zu schwach, diesen Spannungszustand zu meistern, so kommt es zu einer Desintegration mit den für die autoritäre Persönlichkeit charak-

teristischen Verhaltensweisen. Das schwache Ego versucht dann, sich und anderen seine relative Stärke zu demonstrieren und unliebsame Eigenschaften, die sich aus dem Konflikt ergeben, von sich auf andere zu projizieren. Bleibt man im tiefenpsychologischen Jargon, so heißt das, daß das Ich seine Unzulänglichkeit spürt und sich von unheimlichen und finsternen Mächten (u.U. den eigenen "id"-Regungen) bedroht fühlt mit der Konsequenz a) der Bewunderung aller Macht und b) der von der autoritären Persönlichkeit permanent empfundenen Angst, die Herrschaft über sich selbst zu verlieren. Diese Angst erlebt die autoritäre Person als Quelle ständiger Frustration. Die Empfindlichkeit gegenüber Frustrationen wird dadurch erhöht und als Folge machen sich Fixationserscheinungen wie Starrheit, Stereotypie, Aggressivität u.a. bemerkbar. Negative Eigenschaften, die sich die autoritäre Person nicht eingestehen kann, werden in die Vertreter negativer Bezugsgruppen hineinprojiziert. Entsprechend werden der Eigengruppe nur positive Eigenschaften beigelegt (Ethnozentrismus). Die positive Beziehung zwischen Ich-Schwäche, Extrapunitivität, Autoritarismus, Ethnozentrismus (auf die Familie bezogen) und Frustration konnte empirisch nachgewiesen werden (SAARBOURG, 1958, S. 644).

Die Theorie von HEINTZ und SAARBOURG zur Entstehung autoritärer Strukturen wurde ausführlich dargestellt, da hiermit ein Ansatz zu ihrer Entstehung gegeben ist, der von dem in der "authoritarian personality" angeführten Ansatz und damit auch von dem Erklärungsversuch von FROMM und HORKHEIMER insofern abweicht, als er von den besonderen Verhältnissen, denen das Kind in seiner Kindheitsperiode ausgesetzt ist, absieht. Er bietet Möglichkeiten, die zur Erklärung einer späteren Entwicklung autoritärer Strukturen herangezogen werden können.

Bei der Bildung beider Ansätze zur Erklärung der Entstehungsbedingungen autoritärer Einstellungen bezogen sich die Autoren unmittelbar auf die psychoanalytische Theorie von FREUD. Da jedoch gerade die FREUDsche Instanzenlehre von Es, Ich und Über-Ich und deren Wirkmechanismen lernpsychologisch begründbar sind, dürfte u.a. die Theorie von BANDURA (s. Kapitel I, Abschn. 1 b) dieser Arbeit) auch hier einen weiteren, prinzipiellen Bezugsrahmen zur Erklärung der Genese dieser speziell-

len Einstellungen bieten (s. BANDURA und WALTERS 1959; BANDURA, ROSS und ROSS 1961; BANDURA 1962).

Bei der Erfassung der autoritären Persönlichkeit sind zwei Vorgehensweisen angewandt worden (s. auch ALIPIOT et al. 1954, S. 395):

a) Längsschnittuntersuchungen

Methoden: aa) Technik des Interviews, wie in den Studien in Californien (ADORNO et al. 1950)

bb) Technik der Psychoanalyse, wie z.B. von ACKERMANN und JAHODA (1950, S. 45)

cc) Anwendung von Tests, Fragebogen und Skalen; z.B. GOUGH, HARRIS und MARTIN (1950) verglichen über längere Zeit das vorliegende Vorurteilsniveau von Kindern mit den Denkinhalten der Mütter

b) Querschnittuntersuchungen

In Querschnittuntersuchungen wird der Versuch unternommen, herauszufinden, wie das jetzige Einstellungsmuster aussieht.

Die Methoden sind die gleichen wie bei der Längsschnittuntersuchung, abgesehen von Punkt bb).

Untersuchungen ergaben, daß sich das autoritäre Einstellungssyndrom besonders stark in der Unterschicht zeigt (COHEN und HODGES 1963; LIPSET 1960; STOUFFER 1955; OEVERMANN 1969⁴), es ist weniger politisch wirksam, sondern richtet sich vielmehr gegen Intellektuelle und Minoritäten. Die Wurzeln scheinen in einem engen Erfahrungshorizont und in undifferenzier-ten Interpretationsschemata (s. OEVERMANN, 1969, S. 307) zu liegen.

ANISFELD, MUNOZ und LAMBERT (1963), BERKOWITZ (1962), EPSTEIN (1965) hatten kongruente Befunde. Sie konnten nachweisen, daß autoritäre Feindseligkeit ein generalisiertes Phänomen ungeachtet der situativen Bedingungen ist. Hochautoritäre wiesen eine höhere Aggressivität gegenüber Opfern mit geringem Sozialstatus auf, währenddem die Feindseligkeit derer, die niedrige Werte in der F-Skala aufwiesen, sich gegen Opfer mit hohem Sozialstatus richteten. Diese Befunde stützen die Annahme, daß niedrige Werte bei der F-Skala, auf einen "Autoritarismus der Linken" hinweisen könnten. Dieser zeichnet sich durch Feindseligkeit und Zurückweisung der wirtschaftlich Privile-

gierten aus (EPSTEIN 1965; SHILS 1954).

Unterdessen konnte gezeigt werden, daß sich das für die autoritäre Persönlichkeit zentrale Merkmal der Starrheit (Rigidität) auch auf die Wahrnehmungen (GRAUMANN, 1955), logischen Denkabläufe (ROKEACH, 1948; ROKEACH und FRUCHTER, 1956), die Gedächtnisleistungen (FRENKEL-BRUNSWIK, 1949), die Werteinstellungen (LEFFORD, 1946), das Anspruchsniveau (ZEHLER und LEVITT, 1953), Selbstvertrauen (O'CONNOR, 1952), ästhetische Urteile (MERESKO und RUBIN, 1954; ROKEACH, 1960), auf die Einschätzung anderer (O'CONNOR, 1952; STEINER, 1954), auf Erziehungspraktiken (KATES und DIAB, 1955; TAUSCH 1970), auf die Mobilität (COSTIN, 1934) sowie auf noch weitere Funktionen erstreckt. Auf einige dieser Bezüge wies auch vor allem EYFERTH (1959) hin.

Zum Begriff der autoritären Einstellung:

ALLPORT (1954, S. 73), der die vorurteilsvolle und die autoritäre Persönlichkeit synonym verwendet und die konstituierenden Merkmale der vorurteilsvollen Persönlichkeit gleichbedeutend beschreibt wie ADORNO et al. (1950), spricht in diesem Zusammenhang von generalisierter Attitüde. Für die Generalisierung vorurteilsvollen, autoritären Verhaltens einer Person erbringt er zahlreiche empirische Belege (a.a.O., S. 68 ff.). Die vorliegenden Abgrenzungen des autoritären Syndroms sind weniger als knappe Definitionen aufzufassen als vielmehr als beschreibende Klassifikationen. So gibt ALLPORT (a.a.O., S. 396) lediglich eine Aufzählung der autoritären Handlungsbereitschaften und Eigenschaften:

- a) Selbstentfremdung (ego-alienation)
- b) Suche nach definitiven Lösungen
- c) Suche nach Sicherheit
- d) Suche nach Autoritäten
- e) Verdrängung von Konflikten
- f) Ambivalenz der Gefühle
- g) Moralisierende Einstellung
- h) Schwarz-weiß Malerei (Dichotomisierung kognitiver Operationen)
- i) Externalisierung von Konflikten
- k) Fragloses Anerkennen von Institutionen (institutionalism).

Diese Merkmale bilden ein festes, dauerhaftes Verhaltensmuster, was sie als Einstellungen klassifiziert und zu ganz bestimmten Handlungskonsequenzen führt. Die Repression gegenüber anderen, insbesondere Schwächeren ist mit die häufigste Folge einer autoritären Syndromatik. Da die Konflikte nicht adäquat verarbeitet werden können, werden sie - insbesondere dann, wenn auch die Verdrängungsmechanismen nicht mehr funktionieren - auf andere projiziert. Somit scheinen die anderen Menschen Angriffspunkte zu bieten, was vermeintlich berechnete Bestrafungstendenzen gegenüber diesen auslöst. Die Unterdrückung dieser als schwach Erlebten ist häufige Konsequenz.

FRENKEL-BRUNSWIK (1949), eine der leitenden Mitarbeiterinnen an "The Authoritarian Personality" beschrieb einen anderen Aspekt dieses Persönlichkeitssyndroms unter dem Begriff "Intoleranz der Ambiguität". Sie versuchte zu einer genaueren Beschreibung des Syndroms zu kommen: "Anstatt zu sagen, daß autoritäre Persönlichkeiten rigide sind, sollten wir sagen, daß sie dazu neigen, am bekannten und endgültigen festzuhalten, daß sie auf dem Detail bestehen und i.A. reizabhängig sind, daß sie Schwierigkeiten haben, ihre Einstellung zu ändern, daß sie darauf aus sind, nach absoluten Lösungen zu suchen, daß die meisten ihrer Handlungen aus dem Bedürfnis abzuleiten sind, sich zu schützen mehr als frei und spontan zu sein, ferner daß ihre Gefühle und Gedanken kanalisiert sind, was sie neuen Erfahrungen gegenüber relativ verschlossen macht."¹⁾ Sie vermeidet damit den terminus technicus der Rigidität und kommt zu einer Beschreibung aus der Alltagssprache.

1) "Instead of saying that authoritarians are rigid we would have to say they tend to cling to the familiar and definite, that their approach stresses detail and is generally stimulus-bound, that they have difficulty in changing their attitude or set, that they are apt to search for absolute solutions, that most of their actions stem from the need to protect themselves rather than being free and spontaneous and that their feelings and thoughts are highly channelized making them relatively inaccessible to new experience."

WIESEBROCK (1963, S. 31) definiert: "Mit autoritaristischer Einstellung seien hier Wesenszüge bzw. Verhaltensweisen gemeint wie Untertanengeist, Machtanbetung, Hörigkeit gegenüber Führern und Vorgesetzten, Scheu vor Eigenverantwortlichkeit." In dieser wie in den vorhergehenden Begriffsbestimmungen wird verabsäumt, auf den der autoritären Einstellung inhärenten Machtanspruch hinzuweisen.

Die gegenseitige Abhängigkeit von Gehorsam einerseits und die Forderung nach Gehorsam andererseits wird in den folgenden Beschreibungen klar herausgearbeitet.

JAKOBSEN (1963, S. 11) kennzeichnet den Autoritarismus als "komplexe Gesamteinstellung", die am treffendsten durch das bekannte "Radfahrer"-Gleichnis charakterisiert wird: Nach oben bücken und nach unten treten. Er fährt fort: "Die Weltanschauung der typischen autoritären Persönlichkeit heißt Befehl und Gehorsam, heißt vorbehaltlose Ein- und Unterordnung. Die Rangordnung ihres Wertsystems beginnt oben mit den Postulaten: Zucht und Ordnung. Die autoritäre Persönlichkeit denkt --- in hierarchischen Ordnungsbegriffen. Verantwortlichkeit bedeutet ihr, den Vorgesetzten zufrieden zu stellen, das Gewissen kommt erst an zweiter Stelle. Zivilcourage läßt sie vermissen. Die autoritäre Persönlichkeit in ihrer krassen Form ist nichts als ein Teil einer staatlichen Apparatur: ihre Bestimmung ist es, zuverlässig zu funktionieren."

Unter einem autoritären Führungsstil einer Gruppe versteht v. BAEYER-KATTE (1963, S. 37) formal: "Nicht Diskussion und Beschluß, sondern Anordnung von oben. Daher meist auch nicht Teamarbeit, sondern Einzelaufträge. Nicht Wahl der Gruppenfunktionäre, sondern deren Ernennung von oben."

Versucht man nun, zu einer vorläufigen Zusammenfassung der Merkmale des Autoritarismus zu kommen, so treten - abgesehen von den konstituierenden Verhaltensbereitschaften der Starrheit, Angst, Aggressivität, Pedanterie, der Intoleranz von Ambiguitäten sowie des dogmatischen Festhaltens an bekannten Mustern - zwei kennzeichnende Beziehungen hervor. Einmal ist das der horizontale Bezug des Konzeptes zu seinem Gegenpol, der mit den Begriffen "demokratisch" (EYFERTH, 1959), "tole-

rant" (MARTIN, 1964), "liberal" (LEWIN, 1939), "sozialintegrativ" (TAUSCH, 1960) umschrieben wird. EYFERTH spricht in diesem Zusammenhang vom komplementären Typus (1959, S. 162). Auf den antithetischen Charakter von Einstellungen wurde bereits im I. Kapitel dieser Arbeit hingewiesen. Zum anderen ist eine vertikale Beziehung zwischen autoritärer Einstellung und Gehorsam der Abhängigen - also zwischen Macht und Gehorsam - unverkennbar: ohne diese Haltung des Gehorsams vonseiten der "Opfer" verliert der Autoritäre als solcher sein Betätigungsfeld und damit seine Existenz. Dieses Oben-Unten-Verhältnis, das sich in jeder autoritären Beziehung unmittelbar bildet und nach dem Radfahrergleichnis funktioniert, indem aus jedem "Beherrschten" ein neuer "Beherrscher" wird, ist ein wesentliches Merkmal autoritärer Beziehungen.

Zur weiteren Klärung dieses komplexen Einstellungsmusters sei die Theorie von ADORNO et al. detailliert dargestellt.

3. Die Theorie von ADORNO et al.

"Eine grundsätzlich hierarchische, autoritäre Eltern-Kind-Beziehung ist dazu angelegt, zu einer machtorientierten, abhängigen Einstellung gegenüber dem Sexualpartner und gegenüber Gott zu führen; dies kann ebensogut in einer politischen Philosophie wie in einer sozialen Sichtweise gipfeln, die keinen Raum für etwas anderes läßt als ein verzweifelteres Hängen an allem, was mächtig ist und eine verächtliche Zurückweisung all dessen, was zu den unteren Schichten gehört.... Konventionalität, Rigidität, Repression, Verdrängung sind lediglich andere Aspekte." 1)

(ADORNO et al., 1950, S. 971)

-
- 1) "A basically hierarchical, authoritarian, exploitive parent-child relationship is apt to carry over into a power-oriented, exploitively dependent attitude toward one's sex partner and one's God and may well culminate in a political philosophy and social outlook which has no room for anything but a desperate clinging to what appears to be strong and a disdainful rejection of whatever is relegated to the bottom ... Conventionality, rigidity, repression, denial -- are but other aspects."

Die 1950 erschienene Arbeit von ADORNO, FRENKEL-BRUNSWIK, LEVINSON und SANFORD enthält Aufbau und Ergebnisse mehrerer Untersuchungen, die in Californien während des Krieges und danach von einem Team geplant und durchgeführt wurden. An einer großen Anzahl von Personen verschiedener sozialer Herkunft (Studenten und Gruppen der sozioökonomischen Mittelschicht) wurden Erhebungen zur Person, über ihre Einstellungen und Meinungen sowie das klinische Bild ihrer Persönlichkeit durchgeführt. Standardisierte klinische Interviews wurden zur Erfassung der Daten über die Vergangenheit und über jetzige Konflikterlebnisse entwickelt. Die Ausrichtung der Fragestellung wurde an der psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie von FREUD orientiert. Zur weiteren Sammlung von Daten über die Einstellungen der verschiedenen Gruppen wurden vier Skalen entwickelt, die formal nach dem LIKERT-Typus aufgebaut sind, d.h. es werden Behauptungen vorgegeben, zu denen die Vp. Stellung beziehen soll: Zustimmung und Ablehnung erfolgen wie bereits beschrieben in graduierter Form. Die vier Skalen wurden bis heute in zahlreichen Untersuchungen weiter verwendet: die F-Skala (Faschismus-Skala), die E-Skala (Ethnozentriismus-Skala), die PEC-Skala (Skala zur Erfassung des politisch-ökonomischen Konservatismus) und die A-S-Skala (Antisemitismus-Skala).

Die Auswertung erfolgt quantitativ, d.h. die Vpn., die in den Einstellungsskalen hohe Werte erzielen und im Sinne der Skalen stark faschistisch, ethnozentrisch, politisch-ökonomisch konservativ und antisemitisch eingestuft werden, zählen als "high-scorers", diejenigen, die geringe Punktzahlen erzielen, als "low-scorers". Das eigentliche Interesse der Autoren galt den "high-scorers", was zur Folge hat, daß diese Gruppe viel ausführlicher behandelt wurde.

Als Ergebnis der Untersuchung konnte das sogenannte "Syndrom der autoritären Persönlichkeit" dargestellt werden, das einen konformistisch vorurteilsbelasteten Menschen mit faschistischen Tendenzen beschreibt. Als Gegensyndrom ergaben sich die Merkmale der non-konformistischen, vorurteilsfreien, demokratisch orientierten Persönlichkeit. Diese ist als Gegen-

pol beschrieben und interessiert nur indirekt.

Das zentrale Thema der Arbeit von ADORNO et al. ist somit ein relativ neues Konzept eines bestimmten Menschentyps. Dieser Typus ist gleichzeitig vernünftig und abergläubisch, stolz darauf, Individualist zu sein, er lebt in der ständigen Angst, nicht wie die anderen zu sein. Er ist sehr bedacht auf seine Unabhängigkeit und neigt dazu, sich blindlings Autorität und Macht zu unterwerfen; er ist starr und doch, wo es oportun ist, bereit, jederzeit seine Fahne nach dem Wind zu hängen. Ausgehend von diesem Konzept gelangen die Autoren zu zwei Haupthypothesen, die sich durch die Untersuchung ziehen:

- a) Politische, soziale und ökonomische Einstellungen und Überzeugungen eines Individuums bilden ein breites, zusammenhängendes Muster, als wären sie durch eine bestimmte "Mentalität" verbunden.
- b) Dieses Muster (pattern) ist Ausdruck tieferliegender Trends in der Persönlichkeit.

Das Ziel der Untersuchungen ist die Aufdeckung von Korrelationen zwischen sozialen Faktoren und Ideologien. Ideologien werden als kollektive Einstellungssysteme aufgefaßt, die unabhängig vom einzelnen Individuum existieren. Sie sind Resultat historischer Prozesse und zeitgenössischer sozialer Ereignisse. Für verschiedene Menschen haben sie einen unterschiedlichen Aufforderungscharakter, abhängig von den Bedürfnissen des Individuums und dem Grad, in dem diese befriedigt oder frustriert werden. Von diesem Konzept ausgehend, ist die Persönlichkeit als Instanz zu betrachten, von der die sozialen Einflüsse auf die Ideologie vermittelt werden. Das, was sich im Lauf der Entwicklung in einer sozialen Umgebung gebildet hat, ist eine Struktur - i.S. einer Persönlichkeitsstruktur -, etwas, was fähig ist zu selbstbestimmter Aktion gegenüber der sozialen Umgebung und zur Selektion im Hinblick auf verschiedene eindringende Reize: etwas, was gegen grundlegende Änderung äußerst resistent ist, obwohl es gleichzeitig immer modifizierbar ist. Diese Konzeption ist notwendig zur Erklärung der Einheitlichkeit des Verhaltens in äußerst verschiedenen Situationen, zur Erklärung der Hartnäckigkeit ideologischer Trends angesichts sich widersprechender Tatsachen und völlig

veränderter sozialer Bedingungen: zur Erklärung, warum Menschen in der gleichen sozialen Situation verschiedene oder sogar konträre Ansichten über soziale Dinge haben, und warum Menschen, deren Verhalten durch psychologische Manipulation geändert wurde, in ihre alte Art zurückfallen, sobald die Instanzen der Manipulation verschwinden. Das, was das Individuum in der Öffentlichkeit sagt, was es sagt, wenn es sich gegenüber Kritik sicher fühlt; was es denkt, aber keinesfalls sagen wird: was es denkt, aber nicht einmal sich selbst zugestehen wird: auf welche Art von Appellen es reagiert; all diese Phänomene können nach ADORNO et al. eine einzige Struktur konstituieren. Die Struktur braucht nicht integriert zu sein, sie kann Widersprüche wie Folgerichtigkeiten enthalten, aber sie ist organisiert in dem Sinn, daß die konstituierenden Teile in einer psychisch relevanten Weise aufeinander bezogen sind. Um eine solche Struktur zu verstehen, ist eine Theorie der Gesamtpersönlichkeit unabdingbar. Die Autoren verstehen unter Persönlichkeit eine mehr oder weniger durchgängige Organisation von Kräften im Individuum, die die Reaktionen in verschiedenen Situationen bestimmen. Persönlichkeit und Verhalten sind nicht identisch; Persönlichkeit liegt hinter dem Verhalten des Individuums. Die Kräfte der Persönlichkeit sind nicht Reaktionen, sondern Bereitschaften zu Reaktionen. Theoretisch stützt sich die Erklärung der Persönlichkeitsstruktur auf die Konzeption von FREUD; die Kräfte der Persönlichkeit sind primär Bedürfnisse (Triebe, Wünsche, emotionale Impulse), die von einem Individuum zum anderen in Qualität, Intensität, in der Art der Befriedigung und dem Anziehungsobjekt variieren und mit anderen Bedürfnissen in Interaktion treten. Die Persönlichkeit soll darüber hinaus als Determinante ideologischer Neigungen verstanden werden.

Als allgemeines Resultat der Untersuchung konnte dargestellt werden, daß eine enge Korrespondenz im Typus der Einstellung und der Weltanschauung besteht. Diese Weltanschauung bezieht sich auf sehr viele Lebensbereiche, angefangen von der Familie, der Geschlechteranpassung, über die Beziehung zu anderen Menschen, zu Religion bis hin zu sozialen und politischen Anschauungen. Im Laufe der Untersuchung kristallisierten sich

wie schon erwähnt, zwei Typen heraus:

- a) Der "Hoch-Skalierer" (high-scorer, HS):
Eine grundlegend hierarchische, autoritäre und ausnützerische Eltern-Kind-Beziehung kann auf eine machtorientierte, ausbeuterisch-abhängige Haltung gegenüber den Bezugspersonen übertragen werden. Die Eltern-Kind-Dichotomie erstreckt sich auf die dichotome Konzeption von Geschlechtsrollen und von moralischen sowie religiösen Werten, wie auch auf eine dichotome Handhabung sozialer Bezüge, die sich z.B. auch in Stereotypen und in der "ingroup-outgroup"-Spaltung manifestiert. Konventionalität, Starrheit, Verdrängung und der sich daraus ergebende Durchbruch der eigenen Schwachheit, von Angst und Abhängigkeit sind nur andere Aspekte des gleichen fundamentalen Persönlichkeitsmusters.
- b) Der "Niedrig-Skalierer" (low-scorer, LS):
Das konträre Muster ist gekennzeichnet durch herzliche, grundsätzlich auf Gleichheit und Toleranz beruhende interpersonale Beziehungen. Soziale, moralische und religiöse Werte sind verinnerlicht. Größere Flexibilität und die Möglichkeit zu echter "Erfüllung" sind Resultate dieser prinzipiellen Haltung.

Einschränkend muß betont werden, daß diese beiden Typen idealtypisch und nicht absolut zu sehen sind. Sie sind Resultate statistischer Analyse. Als solche müssen sie als Syndrome korrelierender und dynamisch aufeinander bezogener Faktoren begriffen werden (ADORNO et al., 1950, S. 971). Das Hauptinteresse gilt den dynamischen Potentialen - den Verhaltensbereitschaften - und weniger dem tatsächlichen Verhalten.

Zusammenfassende Syndromatik der autoritären Persönlichkeit nach den Befunden von ADORNO et al. 1950

(bei der Zusammenstellung wurden teilweise die Ergebnisse von EYFERTH, 1959, S. 164, mitverwendet):

W a h r n e h m u n g

Fixierend, relativ undifferenziert (vereinheitlichend), Vermeidung von Mehrdeutigkeiten, an den stärksten Reizen haftend.

D e n k a b l ä u f e

Denkfluß (fluency) gedrosselt, erhöhte Perseveration, eher konvergierender Denkstil, Scheu vor Abstraktion.

W i r k l i c h k e i t s b e z u g

Orientierung an bekannten und bereits bewährten Gegebenheiten, Konkretismus, Scheu vor Unbekanntem.

S o z i a l e B e z ü g e

Relativ stabile Bezüge. Starre gefühlsbedingte, entweder vollständig bejahende oder ablehnende Einstellung zu Part-

nern. Anpassung undifferenziert. Autoritätshörigkeit, entweder autoritär oder unterwürfig.

W e l t b i l d

Vereinfacht, ideologisch-weltanschaulich zurechtgemacht. Traditionelle, konventionelle Anschauungen. Flucht in die Ideologie oder Religion. Leugnung von Ambivalenz oder Mehrdeutigkeit von Situationen.

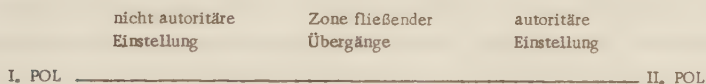
P o l i t i s c h e N e i g u n g e n

Ethnozentrische, nationalistische Ablehnung von Außengruppen, problematische Haltung gegenüber Minoritäten, Anfälligkeit für Massenströmungen. Vorurteilsbehaftet, dogmengläubig. Verherrlichung von nationalen Traditionen und Autoritäten.

K ü n s t l e r i s c h e N e i g u n g e n

Angst vor neuen kreativen Leistungen, Hängen am Althergebrachten und der Aussage des Eindeutigen: naturalistisch konkret.

Die nicht-autoritäre Persönlichkeit ist der autoritären diametral gegenüber zu stellen. Es handelt sich um dialektische Begriffe, denen eine bipolare Anordnung entspricht, allerdings mit fließenden Übergängen zwischen den beiden Polen:



Betrachtet man die als Ergebnis vorliegende Einteilung, so liegt auch hier der Gedanke an eine typusstiftende Betrachtungsweise nahe (s. auch Kapitel I, Abschn. 1), zumal auch inhaltlich Parallelen zu vorliegenden Typologien z.B. von PFAHLER und JAENSCH gezogen werden können.

Eine Begründung für die Bildung von Syndromen gibt ADORNO selbst, wenn er sagt (1950, S. 744): "Menschen bilden verschiedene psychologische Klassen, soweit sie von verschiedenen sozialen Prozessen geprägt sind." Die Typisierung - hier im Sinne der Syndrombildung - ist nur dann gerechtfertigt, wenn es gelingt, eine Anzahl von Verhaltensbereitschaften zu organisieren und sie nach dem Prinzip der immanenten Logik, d.h. in Begriffen des psychologischen Verständnisses der zugrundeliegen-

den Dynamik, in einen Zusammenhang zu bringen. Das hier verwendete Prinzip der Typisierung beruht auf der Frage nach der Zweiteilung der untersuchten Personen: ist eine Person konventionell und denkt in einer normierten Weise, oder ist sie wirklich individualisiert und opponiert gegen die Normierung in der Sphäre menschlicher Erfahrung (a.a.O., S. 749)? Die trennenden Faktoren werden wahrnehmungsmäßig und emotional als Gegebenheiten akzeptiert, sie sind schwer korrigierbar selbst dann, wenn der Augenschein eines besseren belehrt. Ausgehend von diesen Punkten liegt der Gedanke an PFAHLERS (1932) erste und zweite Grundfunktion der Aufmerksamkeit und der Perseveration nahe, worunter er die "nach Art und Stärke angeborenen Voraussetzungen seelischen Geschehens und Wachstums" versteht. Sie führen in der Koppelung schließlich zu dem Typus der festen Gehalte - enge, fixierende Aufmerksamkeit und starke Perseveration (Haften der Wahrnehmungen und Vorstellungen) - sowie im Gegenpol zu dem Typus der fließenden Gehalte mit den Funktionen der weiten fluktuierenden Aufmerksamkeit, verbunden mit schwacher Perseveration.¹⁾

EYFERTH (1959) untersuchte bereits die Ähnlichkeit der JAENSCHschen Integrationstypen (I) mit der autoritären Persönlichkeit. "Sehen wir zunächst von den erheblichen Unterschieden in der entwicklungstheoretischen Untermauerung beider Typenlehren ab, so kann man eine außerordentlich große Ähnlichkeit des "Integrierten" mit dem "Autoritären" und des "Desintegrierten" mit dem "Nicht-Autoritären" feststellen.

1) Von einem anderen Ausgangspunkt her - man könnte sein Anliegen physiognomisch nennen und zweifellos überspitzt in der landschaftsbezogenen Zufälligkeit und unsystematischen Fundierung - kommt CLAUSS (1926, 1933³) zu der Unterscheidung von Leistungsmenschen einerseits, die durch Aktivität ausgezeichnet sind und die Welt als Aufforderung und Arbeitsfeld sehen, in dem sie sich durch Umsichtigkeit auszeichnen müssen, und andererseits Verharrungsmenschen, für die die Starre und Festigkeit sowie die erdverbundene Schwere der psychischen Abläufe charakteristisch sind. Es sollten hiermit die gemeinsamen Linien aufgezeigt werden und nicht, wie es scheinen mag, CLAUSS ein Denkmal gesetzt werden.

Das konstituierende Merkmal beider Typologien ist der Grad der Integriertheit der Persönlichkeit. In beiden Systemen wurde mit einander ähnlichen, hinreichend zuverlässigen Methoden nachgewiesen, daß sich der Faktor der stärkeren oder schwächeren Integration jeweils auf vielfältige Erlebens- und Verhaltensbereiche bezieht" (EYFERTH, 1959, S. 163).

Wenn auch die hier aufgezeigten Parallelen zwischen den Typen von PFAHLER und JAENSCH und der autoritären Persönlichkeit zunächst augenfällig sind, so ist doch ein wesentlicher Unterschied nicht zu übersehen, nämlich der ihrer Genese. Dies mag auch die Ursache sein, weshalb weder ADORNO et al. noch die amerikanischen Autoren, die in der Folgezeit Untersuchungen zu der Problematik der autoritären Persönlichkeit durchführten, auf eine weitere Typendiskussion eingingen. Verständlich wird es auch daraus, daß die typologische Betrachtungsweise in den USA kaum je akzeptiert wurde und zudem seit Jahren international eine deutlich bemerkbare Abwendung von der typologischen Anschauung in der Psychologie stattfindet.¹⁾ In einer kritischen Erwiderung zu EYFERTHs Artikel (a.a.O.) geht ADORNO (1959, S. 292) auch mit keinem Wort auf die Typendiskussion ein. Die Annahme hereditär und rassisch vorgegebener Verhaltensstrukturen schien ihm außerordentlich fremd zu sein, vielmehr sah er - ausgehend von der behavioristischen Konzeption - anthropologische Eigenarten als Reaktionsbildungen auf Umweltgegebenheiten in der frühen Kindheit.

Die Genese der autoritären Persönlichkeit liegt somit bereits in den frühen Entwicklungsperioden, während der gesamten späteren Entwicklung ist mit einer hohen Konstanz dieser Tendenzen zu rechnen. Zur Unterstützung dieser Hypothese ziehen ADORNO et al. mehrere Untersuchungen heran, die den Einfluß der elterlichen Erziehungsmodi auf die Prägung autoritärer Züge mit großer Wahrscheinlichkeit nahelegen. Eigentümlichkeiten bestimmter Familienstrukturen, wie z.B. stark hierarchi-

1) Sheldon's Lehre von den Keimblättern wird in den USA weniger als Typenlehre als vielmehr als Lehre verschiedener Körperbaukomponenten betrachtet.

sche Gliederungen, dirigierende Erziehungspraktiken und die daraus sich ergebenden Konflikte - insbesondere der Vater-Sohn-Konflikt - führen nach dieser Theorie zu autoritären Persönlichkeitsstrukturen. Von dieser Annahme ausgehend verallgemeinern die Autoren, daß sich ganz spezifisch in bestimmten Ländern - historisch-religiös begründet - straffe Familienstrukturen gehäuft bilden, tradiert werden und somit die Ursache bilden für starre nationale Eigenheiten, die schließlich ideologisch überformt werden. Beispielsweise leiten diese Autoren die nationalistisch-faschistische Bewegung in Deutschland im wesentlichen aus der autoritär geformten Familienstruktur ab mit ihrem starken Vater-Sohn-Konflikt.

In den Forschungsberichten aus dem Institut für Sozialforschung in Frankfurt diskutieren HORKHEIMER und FROMM (1936) und in der Folge ADORNO et al. (1950, S. 192, 357 ff., 371) diese Abhängigkeiten sehr unerbittlich. Abgesehen von historischen Differenzierungen der Autoritätsverhältnisse, die sie beispielhaft belegen, versuchen sie eine tiefenpsychologische Analyse der betreffenden Begriffe: Autorität und Identifikation. Sie interpretieren diese aus der Instanz des FREUDschen "Über-Ich"-Konzepts. "Indem das 'Über-Ich' schon in den früheren Lebensjahren des Kindes als eine durch die Angst vor dem Vater und den gleichzeitigen Wunsch, von ihm geliebt zu werden, bedingte Instanz entsteht, erweist sich die Familie als eine wichtige Hilfe für die Herstellung der späteren Fähigkeit des Erwachsenen, an die Autoritäten zu glauben und sich ihnen unterzuordnen. ... Die Familie ist aber selbst das Ergebnis einer ganz bestimmten gesellschaftlichen Struktur, und ihre Funktionen sind in erster Linie von dieser bestimmt" (HORKHEIMER, FROMM, 1936, S. 77 ff.).

Von zentraler Bedeutung in der Bildung der Autoritätseinstellung ist das Problem der Disziplinierung der Kinder durch die Eltern als erste Autoritäten zu sehen. Hier sind nach den Ergebnissen der Untersuchung (ADORNO et al. 1950, S. 371) zwei verschiedene Grundeinstellungen zu unterscheiden: beziehen die Eltern das Kind mit in die Diskussion des in Frage stehenden Problems ein, oder handeln die Eltern autoritär, so daß

dem Kind die Haltung der Eltern als uneinsichtig, willkürlich und überwältigend erscheint. Im letzteren Falle, wenn also Disziplin als Strafe für die Verletzung von Vorschriften, vorrangig moralistischer Art, verstanden wird, ist sie als "vis maior", als Kraft außerhalb des Kindes zu begreifen, der sich das Kind zu unterwerfen hat. Die Art der Werte, Konventionen und Regeln, die dem sozialen Aufstieg förderlich sind, sich aber dem natürlichen Verstehen des Kindes entziehen, legt den Grund dafür, den Menschen nach äußeren Kriterien zu beurteilen und das, was für sozial minderwertig gehalten wird, autoritär zu verurteilen. Die bedrohliche traumatische Disziplin zwingt das Kind, sein Ego aufzugeben, was zu einer Entwicklungshemmung führt. Wird das Kind hingegen über Sinn und Zweck von Handlungen und Regeln aufgeklärt und zu Mitarbeit und Verständnis aufgefordert, so erweist sich Disziplin nicht als Ich-zerstörend. Sie scheint in diesem Falle eine wichtige Bedingung für die Bildung eines internalisierten Über-Ichs zu sein, d.h. letzten Endes ausschlaggebend für die Entwicklung einer vorurteilslosen Persönlichkeit (a.a.O., S. 372). Eltern dieser Kinder bestrafen weniger und sind weniger intolerant gegen sozial inakzeptables Verhalten (a.a.O., S. 387). Sie bieten dem Kind wirkliche Führung und helfen ihm bei der Bewältigung seiner Trieb-Probleme, so daß eine bessere Entwicklung der Sozialisation und die Sublimierung von Triebtendenzen ermöglicht wird. Da weniger Unterwerfung unter konventionelle Vorschriften gefordert wird, sind die Beziehungen innerhalb der Familie enger. Die Einstellungen sind liberaler und individueller. Auf Grund der Gewißheit liebender Zuwendung der Eltern können Meinungsverschiedenheiten und Ärger an den Eltern offen abreagiert werden (a.a.O., S. 357); daraus resultiert eine größere Unabhängigkeit von ihnen. Diese Unabhängigkeit wird auf die Haltung des Individuums zu sozialen Institutionen und Autoritäten im allgemeinen übertragen, was es vor zu starker Manipulation und Ausnützung schützen kann.

Aus den empirischen Befunden lassen sich nunmehr die folgenden Hypothesen und Theorien bilden:

- a) Die emotionale Haltung von Erziehungspersonen zu Kindern, ihre Toleranz bzw. Intoleranz gegenüber ihren Schwächen und Fehlern und ihrer Unreife formen das Modell zukünftigen Verhaltens gegenüber Menschen, die sie für überlegen oder unterlegen halten.
- b) Da die Art und Weise, in der die Erziehungspersonen soziale Werte auf Kinder übertragen und durch Lohn und Strafe festigen, entscheidend ist für die Bildung des Über-Ichs, werden die zunächst personalen Probleme auf die Probleme des sozialen Gewissens übertragen (a.a.O., S. 316 f.). Die Wirkungen spiegeln sich in den interpersonalen Beziehungen wider, sei es im Privatleben oder auf breiterer Basis in der politischen Funktion als Bürger. Ein Mensch mit einem unterentwickelten oder überbestrafenden Über-Ich bzw. eine Person, die ebenso wie in der Kindheit an einer Reihe von Vorschriften und Wertvorstellungen festhält, so wie sie durch die autoritäre Erziehungsperson eingepflegt wurden, wird kaum jemals einen anderen Standpunkt in moralischen und sozialen Problemen einnehmen.
- c) Die Unterwerfung unter eine "äußere Autorität" beruht auf dem Fehlen gesunder Ich- und Über-Ich-Funktionen. In der Unterwerfung äußern sich ambivalente Gefühle gegen autoritäre Personen. Tiefliegende, feindselige und rebellische Impulse, die durch Angst und Furcht in Schach gehalten werden, veranlassen das Individuum, durch Achtung, Gehorsam, Dankbarkeit u.dgl. zu kompensieren (a.a.O., S. 232). So ist die Glorifizierung der Eltern eine Haltung, die als Unterwerfung unter die elterliche Autorität verstanden werden muß - und zwar nicht aus Achtung, sondern aus Furcht.

Die dargestellten Mechanismen sollen an einem Beispiel verdeutlicht werden (a.a.O., S. 370). Der Sohn einer deutschen Einwandererfamilie mit einer langen Tradition autoritärer, bedrohender Vaterfiguren ist nicht fähig, seine persönliche und maskuline Identität zu finden. Daher sucht er sie in einem kollektiven System, wo die Möglichkeit sowohl zur Unterwerfung unter Mächtige als auch zur Vergeltung gegenüber Machtlosen besteht. - Ein tiefes Bedürfnis nach Abhängigkeit im Konflikt mit dem Wunsch der Verwirklichung männlichen Stolzes und der Selbstachtung kann eine übertriebene Werteinschätzung der Unabhängigkeit verursacht haben. Diese Haltung findet Befriedigung darin, zur herrschenden Gruppe zu gehören. Es geht also einerseits darum, Machtinteressen zu dienen, um so an der Macht teilzuhaben, und andererseits schließlich darum, selbst Macht zu bekommen.

Z u s a m m e n f a s s u n g:

Die Untersuchungen erbrachten Beweise für eine Übereinstimmung

und Integration von Einstellungen autoritärer Personen. Die Autoren kamen zu dem Schluß, daß ihr wichtigstes Ergebnis darin bestehe, daß bei einer Gruppe von Menschen eine weitgehende Übereinstimmung der Einstellungen gegenüber den Objekten und Subjekten der Umwelt - seien es Familie, Einstellung zu Menschen überhaupt, Geschlecht, Religion, Politik - vorliege.¹⁾ Dieser Schluß legt den Gedanken nahe, daß es ein allgemeines autoritäres Einstellungssyndrom geben müsse. Von Personen, denen dieses Syndrom zugeschrieben wird, kann erwartet werden, daß sie eine hohe Rigidität, also wenige verfügbare Möglichkeiten zur Lösung von Problemen, eine geringe Verhaltensvariabilität besitzen, daß sie eher dem konkreten Denken verbunden und dogmatisch sind, Vorurteile gegenüber Minoritäten haben und interpersonale Beziehungen unter dem Vorzeichen hierarchischer Macht betrachten. Weiterhin wird ihnen zugeschrieben, daß sie eine generelle Funktionsverarmung und Einengung aufweisen, Ambiguitäten nicht tolerieren können.

WOLPERT (1955) weist darauf hin, daß Personen, die auf einigen Gebieten rigides, in anderen wiederum flexibles Verhalten zeigen, eher als Ausnahmefall als als Regel zu bezeichnen seien. Allerdings gelang es ihm nicht, ein einheitliches Rigiditätssyndrom nachzuweisen, so daß er schließlich einräumen mußte, daß situative Momente, unter denen generelles rigid-autoritäres Verhalten auftritt, wirksam seien.

Eine kritische Analyse der Studie von ADORNO et al. erfolgte durch CHRISTIE und JAHODA (1951): sie bezog sich vor allem auf den theoretischen Ansatz und die einzelnen verwendeten Methoden.

1) Adorno et al. kamen zu dem Ergebnis (1950, S. 917) "of close correspondence in the type of approach and outlook a subject is likely to have in a great variety of areas, ranging from the most intimate features of family and sex adjustment through relationships to other people in general to religion and to social and political philosophy."

Die somit beschriebene Theorie von ADORNO et al., die zum empirischen Nachweis der autoritären Persönlichkeit - präziser ausgedrückt: eines autoritären Einstellungssyndroms - führte, wird zusammenfassend in einem einfachen Modell in seinen wesentlichen Merkmalen dargestellt:

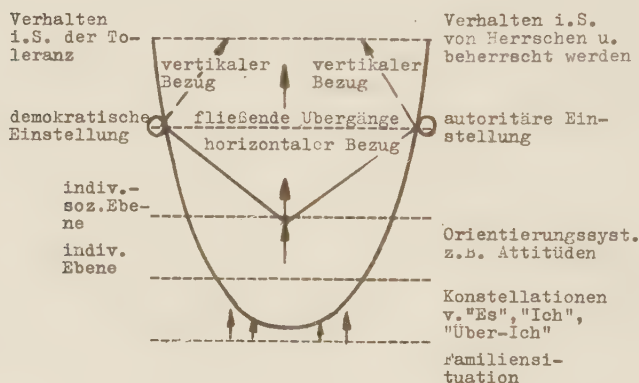


Abbildung 3:

Modell der Entwicklung der autoritären bzw. toleranten Persönlichkeit

4. Begriffe, die dem autoritären Syndrom angehören

Im folgenden werden einige Begriffe zu beschreiben sein, die zum besseren Verständnis des autoritären Syndroms beitragen und deshalb zum Gegenstand verschiedener Einzeluntersuchungen gemacht wurden:

- Dogmatismus
- Intoleranz der Ambiguität
- Rigidität.

a) Dogmatismus

Ausgehend von der Theorie der Orientierungssysteme (belief - disbelief-systems), in der Einstellungen als Orientierungsdispositionen betrachtet werden, ist der Dogmatismus im Sinne dogmatischen Verhaltens ebenso wie der Begriff Einstellung als hypothetisches Konstrukt zu behandeln, das den Status einer unabhängigen Variablen einnimmt. ROKEACH (1954, S. 194)¹⁾ sieht in einer frühen, vorläufigen Beschreibung den Dogmatismus als "hypothetischen kognitiven Zustand (hypothetical cognitive state), der die objektive Wirklichkeit in einer Person erkennbar macht." Er vertritt den Standpunkt, daß alle Menschen eine begrenzte Zahl von Einstellungen (beliefs)²⁾ haben, die sich inhaltlich wie auch formal unterscheiden. Dabei versucht er, den Inhalt der Einstellungen unberücksichtigt zu lassen, sondern lediglich ihre Strukturmerkmale zu untersuchen. Er beschreibt diese auf einem Kontinuum, auf dem der eine Pol das strukturelle Merkmal der Offenheit, der andere das der Geschlossenheit darstellt. Ein weiterer wichtiger Punkt seiner Theorie besteht darin, daß die gegenseitige Bewertung von Menschen entsprechend ihrer Kongruenz der Einstellungen erfolgt, in Anlehnung an die Gleichgewichtstheorie von HEIDER (1944, 1946, 1958). Davon ausgehend entwickelt er die Hypothese, daß das Verhalten von Menschen vorhersagbar sei aus der Kenntnis des Grades der Offenheit (bzw. Geschlossenheit) ihrer Einstellungsstrukturen und dem Grad ihrer Einstellungskongruenz mit anderen.

ROKEACHs Theorie des Dogmatismus baut einerseits auf den Arbeiten zum Autoritarismus auf, ist somit psychoanalytisch geprägt und hat eine vergleichbare Zielsetzung: er bezeichnet

-
- 1) Rokeach war ebenfalls einer der Mitarbeiter an der Studie "Die autoritäre Persönlichkeit", in Berkley. Er arbeitete eng mit Frenkel-Brunswik und Sanford zusammen.
 - 2) In der Verwendung des Begriffes "belief" besteht bei Rokeach operational kein Unterschied zu dem Terminus "Attitüde", so daß hier sinngemäß letzterer benützt wird.

sie als eine Alternative, einen Sonderfall zur Theorie des Autoritarismus. Andererseits hat er einen deutlich erkennbaren gestalttheoretischen Ansatz in der systematischen Analyse der kognitiven Organisation der Persönlichkeit und ihrer Orientierungssysteme. Letztere befriedigen zwei konträre Bedürfnisse nach ROKEACH: Zunächst das Bedürfnis, ein kognitives Bezugsmuster zu finden, um sich in der Umwelt zu orientieren und schließlich zu verhalten: und dann das Bedürfnis, bedrohliche Momente der eigenen Persönlichkeit oder der Umwelt abzuwehren bzw. sie zu neutralisieren (hier liegt der Gedanke an die FREUDschen Abwehrmechanismen besonders nahe). Die Bildung geschlossener, starrer Einstellungssysteme läßt sich aus letzterem ableiten: sie sind genetisch bedingt durch Frustrationserlebnisse, Angst, Gefühle der Minderwertigkeit, der Unsicherheit und des Versagens. Die Formung starrer Verhaltensmuster gegenüber der Umwelt, die harte Verteidigung der eigenen Meinung, die Übernahme von bereits existierenden Lehrmeinungen, die der Sicherung des eigenen Standpunktes dienen sollen, sind die Folgen und machen diese geschlossenen Systeme relativ resistent gegenüber anderen Sachverhalten. Neue Einstellungen und Ideologien können nur dann übernommen werden, wenn sie mit den vorhandenen kongruent sind und durch sie keine Inkonsistenzen geschaffen werden. Es ist anzunehmen, daß Lehrsätze oder Dogmen für Institutionen - wie Kirche und Parteien u.a.m. - die gleichen Funktionen ausüben wie die geschlossenen Einstellungssysteme für Einzelpersonen (s. auch ROKEACH, 1960). Im Gegensatz dazu ist ein offenes System relativ wenig resistent gegenüber Veränderung, seine Träger versuchen, die Umwelt prüfend zu erfassen. Entscheidungen werden auf Grund logischer und empirischer Analyse der Tatsachen getroffen.

Der Begriff Dogmatismus leitet sich aus dem griechischen "Dogma" ab und bezeichnet zunächst die lehrhafte Formulierung von Grundwahrheiten. Die Dogmatik ist ein wichtiger Bestandteil der christlichen Kirchenlehre, sie umgreift das gesamte christliche Lehrsystem, das in den christlichen Glaubenssätzen niedergelegt ist. Im übertragenen Sinn sei unter Dogma eine Grundüberzeugung - eine Einstellung - verstanden, die ge-

genüber Zweifeln nicht durch Beweise, sondern durch autoritäre Erklärungen gesichert wird. Somit ist Dogmatismus allgemein die Vertretung und Behauptung von Sachverhalten und insbesondere deren Voraussetzungen ohne Prüfung.

Nach der Definition von ROKEACH (1954, S. 195; 1955, S. 87) ist Dogmatismus:

- a) "ein relativ geschlossenes kognitives System von Einstellungen bezüglich der wahren Natur von Dingen,
- b) organisiert durch den zentralen Gesichtspunkt des Glaubens an absolute Autorität, der seinerseits
- c) ein Bezugssystem von Verhaltensschemata der Intoleranz und der bedingten Toleranz anderen Personen gegenüber schafft."1)

Das dem Dogmatismus zugrundeliegende geschlossene Einstellungssystem wird um einen zentralen Punkt organisiert gedacht, dessen Inhalt die kognitiven Grundlagen für die Verhaltensschemata der Einstellung bildet und das den Autoritarismus und die Intoleranz beinhaltet. Nach der theoretischen Annahme von ROKEACH gibt es also eine zentrale Instanz des Orientierungssystems, die eine Anzahl absoluter Einstellungen (Überzeugungen) beinhaltet, wie z.B. positive oder negative Einstellungen gegenüber Vorgesetzten, Intoleranz u.ä. Er versuchte nachzuweisen (1954, S. 202), daß der Begriff des Dogmatismus ein breiteres Konzept sei als der Autoritarismus, und daß insbesondere der Begriff des Autoritarismus, so wie er von ADORNO et al. (1950) verwendet wurde, eine weitere unbillige Ein-

1) "We will now define dogmatism as a) a relatively closed cognitive organization of beliefs and disbeliefs about reality, b) organized around a central set of beliefs about absolute authority which in turn, c) provides a framework for patterns of intolerance and qualified tolerance towards others. A cognitive organization is considered to be closed to the extent that there is(a) isolation of parts within the belief system and between belief and disbelief systems, (b) a discrepancy in the degree of differentiation between belief and disbelief systems, (c) dedifferentiation within the disbelief system, (d) a high degree of interdependence between central and peripheral beliefs, (e) a low degree of interdependence among peripheral beliefs, and (f) a narrowing of the time perspective."

engung erfahren habe.¹⁾ ROKEACH kommt zu dieser Meinung, da er die politische Belastung, die der Begriff durch die Untersuchung von ADORNO et al. mit der Konnotation als faschistischer Autoritarismus in teilweise synonyme Verwendung zu dem Begriff Ethnozentrismus erfuhr, als einengend empfindet. Er schlägt deshalb vor, von dogmatischem Autoritarismus zu reden, zumal diese Bezeichnung auf jede Ideologie, unabhängig von speziellen politischen und religiösen Einstellungen, angewandt werden könnte.

Zur Verifizierung seiner Theorie entwarf ROKEACH eine Skala - die D-Skala -, mit der eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt wurden (s. Kapitel IV, Abs. 6 b dieser Arbeit).²⁾

-
- 1) "It is thus seen that the total range of phenomena which may properly be regarded as indicative of authoritarianism is considerably broader than the facet of authoritarianism studied so intensively by the authors of 'The authoritarian Personality'" (Rokeach 1954, S. 202).
 - 2) Da die D-Skala hauptsächlich den Inhalt dogmatischer Einstellungen mißt, Rokeach jedoch den strukturellen Gegebenheiten von Einstellungen sein besonderes Interesse widmet, sieht er sich veranlaßt, zur Erfassung der Struktur ein anderes zusätzliches Verfahren zu verwenden: Das Denny-Doodlebug-Problem (Denny 1945) und eine Version davon, das Joe-Doodlebug-Problem von Rokeach. Ersteres wurde zur Überprüfung lerntheoretischer Probleme entwickelt. In letzterem wird die besondere Situation eines Flohs "Joe" beschrieben, der durch drei Regeln in seinen Verhaltensweisen stark eingeeignet wird. Unter Berücksichtigung dieser drei Spielregeln ist die den Vpn. gestellte Aufgabe zu lösen. Aufgabe: Westlich von Joe befindet sich ein Stück Käse; dieses ist größer als Joe. Joe ist hungrig und überlegt, wie er am raschesten zu dem Käse kommt. Soeben hat er einen Sprung beendet und blickt nach Norden. Er braucht vier Sprünge. Einschränkende Regeln: 1) Joe kann nur springen, nicht gehen oder kriechen; während des Sprunges oder auf dem Boden kann er sich auch nicht in irgend eine Richtung drehen. 2) Er kann nur in vier Richtungen (N, S, O, W) springen. 3) Er kann nur in jeweils einer Serie von vier Sprüngen operieren. Bevor er die Richtung ändern kann, muß er vorher viermal in eine andere Richtung gesprungen sein. Zu der vorliegenden Aufgabe gibt es noch verschiedene Modifikationen. Sie scheint vor allem die Art der Lösung kognitiver Probleme - speziell die intellektuelle Um- und Einstellungsfähigkeit - zu messen.

Sie dienten dazu, die folgenden Merkmale und Phänomene zu erfassen: Interkulturelle Differenzen (BRENGELMANN, 1959), semantische Differenzen (WHITE, ALTER, RARDIN, 1965), Einstellungswandel (FOULKES und FOULKES, 1965; STEINER und JOHNSON, 1963), Beziehung zwischen Schul- und Studienleistung (EHRlich, 1951; CHRISTENSEN, 1963; COSTIN, 1965), Vorurteile (PLANT, 1960), Unterscheidung zwischen Dogmatismus und Rigidität (ROKEACH, 1954), Beziehungen zwischen Dogmatismus, Angst und anderen Variablen (ROKEACH und FRUCHTER, 1953; ROKEACH, NOVAK und FRUCHTER, 1958), dogmatische Einstellungen von Bundeswehresoldaten (ROGHMANN, 1966). Die Mehrzahl der Befunde deutet darauf hin, daß die Dogmatismus-Skala, die in den Konstrukten und im Inhalt der F-Skala relativ ähnlich ist, sowohl allgemeinen Autoritarismus (nach ROKEACH: dogmatischen Autoritarismus) wie auch Intoleranz mißt, die nicht auf einen ganz spezifischen Inhalt beschränkt sind.

Die von ROKEACH und FRUCHTER (1956) sowie von ROKEACH, NOVAK und FRUCHTER (1958) durchgeführten Faktorenanalysen ergaben hohe Ladungen des "Dogmatismus" in den Faktoren Autoritarismus, Intoleranz, Rigidität und Angst. Nach diesen Ergebnissen findet der Anspruch ROKEACHS, die D-Skala messe allgemein autoritäre Einstellungen im Gegensatz zum rechtsorientierten Autoritarismus der F-Skala, eine Bestätigung.

Ein Vergleich der Konzepte Dogmatismus und Autoritarismus läßt erkennen, daß sie sich weitgehend überlappen (Korrelation zwischen D- und F-Skala nach ROKEACH und FRUCHTER = +.60, der korrigierte Wert liegt bei +.75). Somit kann lediglich eine begrifflich akzentuierende Unterscheidung getroffen werden, insofern als der Begriff "Dogmatismus" i.a. da angewandt wird, wo ideologische Inhalte ungeprüft vertreten werden. Im Gegensatz dazu betrifft der Autoritarismus eher die personalen Bezüge.

Was die Beziehung des Dogmatismus zum Konzept der Rigidität anlangt, so weisen die Theorien zu beiden Konzepten auf Formen des Widerstandes gegenüber Veränderung hin, jedoch kann ROKEACH (1955) nachweisen, daß Dogmatismus eine intellektualisiertere und abstraktere Form der Rigidität darstellt.

Während Dogmatismus die totale kognitive Organisation von Gedanken, Meinungen in relativ geschlossenen ideologischen Systemen einschließt, weist Rigidität, wenn sie genotypisch verstanden wird, einzig auf die "Eigentümlichkeit einer funktionalen Grenze, die eine Kommunikation zwischen benachbarten Regionen verhindert" (KOUNIN, 1948, S. 157). Die Ergebnisse der Untersuchungen von ROKEACH, McGOVNEY und DENNY (1955) unterstützen diese Unterscheidung, wonach sich Dogmatismus als eine höhere Ordnung und eine komplexer organisierte Form des Widerstandes gegenüber Veränderung begreifen läßt. Das Verhaltensmuster, das unter dem Begriff des Dogmatismus betrachtet wird, ist damit erheblich weiter gefaßt als der Begriff der Rigidität.

b) Intoleranz der Ambiguität

Das Konzept "Intoleranz der Ambiguität" wurde von FRENKEL-BRUNSWIK (1948) geprägt. Sie bevorzugte dieses Konzept vor dem der Rigidität, da es genotypisch früher liege und die Beziehungen zwischen verschiedenen perzeptiven kognitiven Phänomenen und autoritären Einstellungen klarer und ursächlicher darzustellen vermöge. Innerhalb der Einstellungsphänomene stellt es eine grundlegende Variable dar - sowohl in der kognitiven wie auch in der emotionalen Orientierung einer Person gegenüber ihrer Umwelt.

Intoleranz der Ambiguität (Ablehnung von Mehrdeutigkeit) ist arttypisch für Menschen mit stark autoritärer Haltung. Erwartungsgemäß haben Vpn. mit hohen Werten in Autoritarismus-Skalen ebenfalls hohe Werte der Intoleranz der Ambiguität. Somit besteht eine empirische Beziehung zwischen der Stärke der Feindseligkeit, der Machtorientierung, der rigiden Stereotypisierung einerseits und der Intoleranz der Ambiguität andererseits. Bereits in der Studie über Vorurteile bei Kindern (FRENKEL-BRUNSWIK, 1948) konnte festgestellt werden, daß bei den autoritär-ethnozentrischen Kindern die Ambiguitätsintoleranz sowohl in der sozialen Beziehung von Kind und Eltern, in der Akzeptierung der Geschlechterrollen und der Auffassung dieser Bezüge eine Rolle spielt, als auch in der Organisation des kognitiven

Feldes. Die Interpretation ist dahingehend, daß Gedanken und Verhaltensweisen, die mit dem vorhandenen Muster unvereinbar sind, verdrängt und verschoben werden (i.S. des FREUDschen Abwehrmechanismus der Verschiebung). Treten Verschiebungen in die Sphäre des Sozialen auf, so kommt es zu "moralisierendem, autoritärem oder allgemeiner zu destruktivem Verhalten" (a.a.O., S. 303).

Der Begriff "Intoleranz der Ambiguität" markiert das Bestreben, schwarz oder weiß zu zeichnen, Unbestimmtes und Mehrdeutiges der gegebenen Reize zu meiden. Die zugrunde liegende Angst führt dazu, sich an eindeutige feste Werte zu klammern, da dies angstreduzierend wirkt (s. a.a.O., S. 303). So können intolerante Personen ihr Urteil in unbestimmten, mehrdeutigen Situationen weder in der Schwebe halten noch nuancieren, vielmehr tendieren sie dazu, ein schnelles, eindeutiges, unter Umständen extremes Urteil in der einen oder anderen Richtung zu fällen. Die hochgradig ambiguitätsintolerante Person wird von FRENKEL-BRUNSWIK gekennzeichnet durch eine Vorliebe für Vertrautheit, Symmetrie, Bestimmtheit und Regelmäßigkeit sowie durch die Tendenz zu Schwarz-Weiß-Malerei, zu stark simplifizierenden Dichotomien. Dieses Bedürfnis nach eindeutiger Strukturierung, auch wenn es zu unangemessenen Strukturen, die der Umwelt aufgezwungen werden, führt, nennt ALLPORT (1954, S.376 ff.) "need for definiteness". Er fand häufige Evidenz für dieses Phänomen insbesondere in den vorurteilsvollen autoritären Gruppen.

D e f i n i t i o n :

"Die Intoleranz von Ambiguitäten bezeichnet eine Tendenz, auf Schwarz-Weißlösungen zurückzugreifen, da, wo es um Wertungen geht, voreilige Schlüsse - häufig unter Vernachlässigung der Realität - zu ziehen, und nach unqualifizierter, eindeutiger Akzeptierung oder Zurückweisung anderer Menschen zu suchen" (FRENKEL-BRUNSWIK, 1949, S. 115). "Intoleranz der Ambiguität ist des weiteren in Beziehung zu setzen mit einer Abneigung, in Wahrscheinlichkeiten zu denken und mit einer Vorliebe, sich in das zu flüchten, was endgültig scheint und deshalb sicher" (a.a.O., S. 130), so ist sie "in den wesentlichen Punkten mit

einem hochgradig vereinfachten und damit realitätsinadäquaten Lebensstil gleichzusetzen, der durch ein Hervorheben grober, relativ unwesentlicher Aspekte gekennzeichnet ist und häufig mit einem offensichtlichen Übergehen der Tatsachen verbunden ist" (a.a.O., S. 134; vgl. auch FRENKEL-BRUNSWIK in CHRISTIE und JAHODA, 1954, S. 236).¹⁾

Der Begriff der Ambiguität ist auf dem Gebiet der Wahrnehmungspsychologie als "Gestaltmehrdeutigkeit" (BENUSSI in MEINONG 1904) zu finden, und ist ein wichtiges Phänomen der Gestalttheorie. Die Selektivität der Wahrnehmungen wird durch diese Ambiguitäten ermöglicht: sie garantieren Komplexität, Vielfalt und Reichhaltigkeit und sind Ausdruck von Differenzierungsmöglichkeiten. Somit implizieren sie nicht Unordnung, Durcheinander und Verworrenheit.

Beziehen sich die Ambiguitäten jedoch auf die affektiv-emotionalen Reaktionen von Personen, indem die Objekte der Umwelt widersprechende Bewertungen hervorrufen, so handelt es sich um das Phänomen der Ambivalenz, das von BLEULER (1943) im Bereich der Psychopathologie beschrieben wurde. Die Reaktionsformen sind im pathologischen Bereich häufig die der Verdrängung; im Normalbereich finden wir neben der Verdrängung ebenso die Reaktion der voreiligen Neustrukturierung, um so die Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen aufzulösen.

Geht man nunmehr von der Theorie des Autoritarismus aus, die besagt, daß bestimmte, in ihrer Entwicklung in spezifischer

1) "Intolerance of ambiguity is a tendency to resort to black-white solutions, to arrive at premature closure as to valuate aspects, often at the neglect of reality, and to seek for unqualified and unambiguous over-all acceptance and rejection of other people ... intolerance of ambiguity must further be related to a reluctance to think in terms of probabilities and a preference to escape into whatever seems definite and therefore safe. ... Intolerance of ambiguity is intrinsically equivalent to an oversimplified and thus reality - inadequate approach, characterized by the dominance of crude, relatively unessential aspects, and often combined with glaring omissions of fact."

Weise geprägte Persönlichkeitsstrukturen in erhöhtem Maße zur Übernahme bestimmter Einstellungen und Verhaltensmuster führen, und wendet man auf diese Theorie ROKEACHs Konzeption der offenen bzw. geschlossenen Orientierungssysteme an, so stellt das Konzept der Intoleranz der Ambiguität nichts anderes dar, als einen Aspekt des autoritären Musters, das eine geschlossene Einstellungsstruktur zum Korrelat hat. Ambiguitäten der Außenwelt werden nicht ertragen, da sie der vom Individuum angestrebten Kongruenz der Einstellungen entgegenstehen: in der Folge werden die Gegebenheiten der Umwelt so umgeformt bzw. verformt, bis eine Kongruenz der Einstellungen möglich ist. Diese Interpretation erinnert an die verschiedenen Gleichgewichtstheorien, die auch bei ROKEACH im Ansatz vorhanden sind. HEIDERS Theorie von der Balance ist unmittelbar auf dieses Modell anwendbar (HEIDER, 1946, 1958).

Das Phänomen wurde u.a. in den folgenden empirischen Arbeiten einer genaueren Analyse unterzogen: FISHER (1951) untersuchte Gedächtnisspuren bei Menschen mit hohen und niedrigen Werten in Einstellungsskalen, wobei die hohen Werte so definiert waren, daß sie auf autoritäre, vorurteilhafte Persönlichkeiten hinweisen sollten. Er benützte die Zeichnung eines Trapezoides¹⁾ in leicht perspektivischer Darstellung:

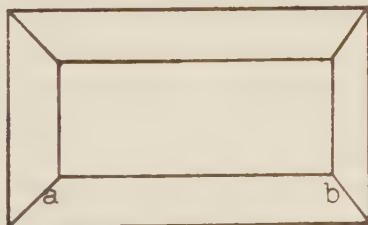


Abbildung 4:

Trapezoid, nach FISHER, 1951

Nach kurzer Darbietungsdauer wird die Vp. gebeten, die Figur aus dem Gedächtnis zu zeichnen. Ergebnis: Ungefähr 40 % beider

1) Bei einer vierseitigen Pyramide wird parallel zur Grundfläche ein Schnitt gelegt.

Gruppen neigten dazu, ein symmetrisches Gebilde zu zeichnen unter Angleichung von a und b. Nach den Gestaltesetzen ist diese Tendenz zur Herstellung der Symmetrie einsichtig, das Gedächtnis tendiert dazu, Gestalten zu vereinfachen. Allerdings, und das ist ein interessantes Ergebnis, verschiebt sich vier Wochen später bei erneuter Aufgabenstellung ohne weitere Exposition des Reizes das Verhältnis derart, daß 62 % der Vpn. mit hohen Werten diese Symmetriebildung vornehmen und nur noch 34 % aus der Gruppe mit niedrigen Werten.

ALLPORT (1954, S. 401) interpretiert den Versuch.¹⁾

KATES und DIAB (1955) können nachweisen, daß Vpn. mit stark autoritärer Einstellung dazu neigen, Einstellungen zur Erzieher-Kind-Beziehung ähnlich denen zu haben, die man bei Eltern mit gestörten Kindern findet. Dynamische Verknüpfungen zwischen autoritärer Ideologie und der Variablen "Intoleranz der Ambiguität" treten deutlich hervor (s. auch RADKE, 1946). In zwei Experimenten von BLOCK und BLOCK (1951 und 1952) konnte ebenfalls gezeigt werden, daß Intoleranz der Ambiguität und autoritäre Unterwürfigkeit signifikant positiv korrelieren: In einem autokinetischen Experiment nahmen alle Vpn. eine scheinbare ungleichmäßige Bewegung wahr. (Die Begründung für das Zustandekommen der scheinbaren Bewegung soll hier nicht diskutiert werden.) Auffallend ist jedoch, und das entspricht auch der Hypothese der Untersuchung, daß voreingenommene, in unserem Sinne autoritäre Vpn., sehr bald ihre eigenen Normen aufstellten, d.h. sie berichteten, daß sich das Licht in einer

1) "Here it seems as though the highly prejudiced could not for long tolerate the ambiguity of the design: they needed a firm, simple, categorial memory. On the other hand, those who were low in prejudice seemed to say in effect, 'I know this is a truncated pyramid, but I also know it is not as simple as it might be: there is something individual and unusual about it.' In short, while the low in prejudice also tends to form simplified memory traces, they are relatively better able to hold in mind what William James called "feeling of but ..." (Allport, 1954, S. 401).

konstanten Richtung von Versuch zu Versuch bewege und die Distanzen konstant blieben. Im Gegensatz dazu neigten tolerante Vpn. dazu, eine solche Norm langsamer zu entwickeln, d.h., sie waren in der Lage, die Ambiguität der Situation über eine längere Untersuchungsperiode hinweg zu tolerieren. Hingegen suchten die Personen am intoleranten bzw. autoritären Pol des Kontinuums nach Stabilität und stellten diese willkürlich her, sofern sie nicht vorgegeben war.

Die zweite Studie zeigte, daß Vpn., die keine Normen aufstellen, eher dazu neigen, Vorschlägen und Hinweisen des Versuchsleiters zu widersprechen. Nicht bestätigen konnte den Zusammenhang zwischen autoritärer Einstellung und Intoleranz der Ambiguität DAVIDS (1955), was möglicherweise auf die methodisch unterschiedlichen Bedingungen zurückgeführt werden kann. ROKEACH (1952), SMOCK (1955 a und b) sowie DIBNER (1958) untersuchten die Abhängigkeit der Intoleranz der Ambiguität von Faktoren der Angst und des Stress. Sie konnten allesamt signifikant positive Korrelationen zwischen den Variablen nachweisen.

O'CONNOR (1952) fand negative Beziehungen zwischen abstraktem Denkvermögen und der Intoleranz der Ambiguität. STEINER und JOHNSON (1963) stellten fest, daß Ambiguitätsintolerante unfähig sind, inkongruente Eigenschaften zu akzeptieren. So gelang es autoritären Vpn. nicht, zu erkennen, daß "gute Menschen" auch eine Mischung von guten und schlechten Eigenschaften haben können.

Nach den empirischen Ergebnissen manifestiert sich die Variable "Intoleranz der Ambiguität" somit im Suchen nach Eindeutigkeit, im Verharren bei kongruenten Einstellungsmustern gegenüber der Umwelt, sowie an einem Festhalten an der sozialen, ethischen, religiösen und geschlechtlichen Identität. Um der Gefahr der emotional-affektiven Ambiguität - also der Ambivalenz - zu entgehen, ist die Geschlossenheit des zugrunde liegenden Orientierungssystems vonnöten, das durch starre Abwehrmechanismen geschützt wird. Der Begriff der Rigidität bezieht sich bei FRENKEL-BRUNSWIK auf die verschiedenen Arten der Ambiguität. Sie stellte signifikant positive Beziehungen zwischen Intoleranz der Ambiguität, Rigidität und dogmatischen Autoritarismus fest, betrachtet jedoch die Intoleranz der Ambigui-

tät als Schlüsselvariable der autoritären Persönlichkeit.

c) Rigidität

Ein weiteres Konzept, das bei der Beschreibung autoritärer Verhaltensbereitschaften eine bedeutsame Rolle spielt, ist das der Rigidität. Man findet dieses Phänomen auch in der psychologischen Literatur unter den Bezeichnungen: Psychische Starrheit, funktionale Gebundenheit (DUNCKER, 1945), Fixation, "Non-Fluency", Mangel an Umstellungsfähigkeit, "Sameness" (MURRAY, 1938), Stetigkeit, Abneigung gegen Veränderung, "Non-Flexibility", "Stereotyped Behavior", Trägheit der seelischen Prozesse, Reaktionsfixierung (KRECHEVSKI und HONZIK, 1932), Sprödigkeit des Denkprozesses (ROKEACH, 1960). Das Phänomen ist in vielen verschiedenen Arten umschrieben worden,¹⁾ von seiten der Wahrnehmungspsychologie, wo es bei der Entstehung der Wahrnehmungsverzerrung bedingend wirkt, dann von der Denkpsychologie her, wo insbesondere die Art des Problemlösens beeinflusst wird, und auch von seiten der Forscher, die sich mit dem Problemkreis der sozialen Konformität befassen.²⁾ Spricht

1) Darstellung der älteren Literatur in einem Sammelreferat von Gibson (1941).

2) Rokeach (1948) und Meresco und Rubin (1954) führen den Begriff der Rigidität als Kennzeichen der Starrheit, der Unverrückbarkeit in das Gebiet der Sozialforschung ein, und meinen, in ihm einen übergeordneten Begriff für die vielfältigen Phänomene wie z.B. Faschismus, Ethnozentrismus und auch Autoritarismus usw. zu sehen. Somit können sie in ihren Untersuchungen die einseitigen, weltanschaulich vorbelasteten und lokal abhängigen Kriterien vermeiden, nach denen zumindest Adornos's et al. Experimentiergruppen zusammengestellt worden waren.

Das Merkmal der Rigidität läßt sich auf diese Weise auf ein generelles Merkmal anwenden und steht nicht mehr in Abhängigkeit mit den ideologisch vorbelasteten faschistischen Zügen, wie das bei Adorno et al. der Fall ist, zumal unterdessen - wie nicht anders zu erwarten - auch bei nicht faschistischen Vpn. diese Merkmale nachgewiesen wurden, die nach Adorno die autoritäre Persönlichkeit ausmachen.

ein Kliniker vom ängstlich Rigidem, die ADORNO-Gruppe vom rigiden Autoritären oder ein Lehrer von rigiden Denkabläufen, so weist das auf die Verallgemeinerungsmöglichkeit des Begriffes hin.

Unterdessen können viele Untersuchungsergebnisse vorgelegt werden, die nahelegen, daß Rigidität ein allgemeines Merkmal der Persönlichkeit ist: wieder andere schränken die Aussage ein und meinen nachweisen zu können, daß der Begriff nur eine operationale, ganz spezifische, eng umgrenzte Bedeutung habe (so KATZ, 1952; GOODSTEIN, 1953).

Rigidität ist ein in der Psychologie vielbeachteter Begriff, der jedoch bislang noch nicht zu einer einhelligen Beurteilung geführt werden konnte. SCHAIE (1955) versuchte in einem Entscheidungstest die Hypothese eines generalisierbaren Rigiditätsfaktors zu überprüfen. Er legte 216 Vpn. sechs verschiedene Rigiditätstests vor. Die Faktorenstruktur ergab keinen einheitlichen Rigiditätsfaktor, sondern zwei sich unterscheidende Dimensionen und einen weiteren Faktor für das psychomotorische Tempo. Der Autor weist darauf hin, daß bestimmte Beziehungen, die zwischen den Faktoren bestehen, zugrunde liegen, "was darauf hinweisen würde, daß alle nützlichen Schätzmaße verschiedene Aspekte einer operationalen Definition des Konzeptes des 'rigiden Verhaltens' sein könnten" (SCHAIE, 1955, S. 608). Die drei isolierbaren Faktoren für nicht-rigides Verhalten sind:

- 1. Faktor:
Psychomotorisches Tempo = individuelle Rate, auf bekannte kognitive Reize zu reagieren,
- 2. Faktor:
Personality perceptual score = die Fähigkeit des Individuums, sich bereitwillig an neue Umgebungen anzupassen und eine Änderung kognitiver Muster zu akzeptieren. Ein Maß für die Fähigkeit, wahrzunehmen und sich an unbekannte und neue Muster und Situationen anzupassen.
- 3. Faktor:
Motor-cognitive score = die Fähigkeit, ohne Schwierigkeit von einer Aktivität zur anderen überzuwechseln. Es ist ein Maß effektiver Anpassung an Veränderungen bekannter Muster und an den beständigen Wandel situativer Forderungen.

Dieses Ergebnis spricht gegen die eindeutige Bestimmtheit und

gegen eine Verallgemeinerungsmöglichkeit des Begriffes ebenso wie die Untersuchungen von GOODSTEIN (1953) und BROWN R.W. (1953), die zunächst keine Korrelation zwischen Autoritarismus und Rigidität fanden. Erst durch eine Variation der Untersuchungssituation, in der Prüfungsbedingungen geschaffen wurden, ergaben sich relativ hohe Korrelationen zwischen Rigidität und sozialer Einstellung. Man nannte diese Situation "Ich-involvierend" (Ego-Envolvement); sie wurde von APPLEZWEIG (1954) untersucht.

Vorhergehende Faktorenanalysen von KLEEMEIER und DUDEK (1950), PULLEN und STAGNER (1953), MEILI (1949), SCHEIER und FERGUSON (1952), CATTELL (1954) brachten ebenfalls keine Ergebnisse, die eine Generalisierung zulassen. Z.T. mag das allerdings darauf zurückzuführen sein, daß die jeweiligen Interpretationen stark von der Schulrichtung abhängen, zu der der Forscher gehört. Die meisten Untersuchungen wurden mit begrenzten Stichproben - meist Psychologiestudenten - durchgeführt; Alter und Sozialstatus blieben unberücksichtigt.

Ältere Arbeiten hatten sich bereits mit dem Phänomen psychischer Unbeweglichkeit beschäftigt, z.B. ZILLIG (1925, 1926), PINARD (1932), CATTELL (1946, 1952) wie auch SPEARMAN (1923). Ausgehend von der Denkpsychologie gelangt DUNKER (1935, 1945) zu dem Konzept der "funktionalen Gebundenheit", das ähnliche Phänomene wie die Rigidität beschreibt (s. auch ADAMSON, 1952, 1954). Zu einer erbitterten Theoriediskussion kommt es schließlich zwischen GOLDSTEIN (1942), WERNER (1946) und KOUNIN (1948), wobei KOUNIN eine Gegenposition zu WERNER einnimmt, die sich in gegensätzlichen Definitionen manifestiert.

WERNER (1946) weist darauf hin, daß Rigidität entweder strukturell oder funktional zu definieren sei. Die strukturelle Interpretation geht auf die Gestaltpsychologie zurück, in deren Terminologie sich Rigidität auf das Ausmaß der Spaltungsfähigkeit (Trennfähigkeit) bezieht oder auf die relative Independenz der verschiedenen Bereiche der Persönlichkeitsstruktur. Je größer die Independenz, umso stärker ist der Grad der Rigidität. Die funktionale Interpretation betrachtet Rigidität als perseverative Tendenz (LANKES, 1915), sie befaßt sich fast ausschließlich mit den einzelnen Funktionen und ihrer Beziehung

zur Rigidität. Ersterer sieht sich KOUNIN verpflichtet, wenn er Rigidität definiert als

"diejenige Eigentümlichkeit einer funktionalen Grenze, die die Kommunikation zwischen benachbarten Regionen verhindert" (1948, S. 157) 1)

Letzterer gehören die folgenden Definitionen an, sie bestimmen Rigidität als

"Mangel an Variabilität" (WERNER, 1946, S. 43) 2)

"als Reaktionsfixierung" (KRECHEVSKI und HONSIK, 1932, S. 13) 3)

"als die Tendenz der Wahrnehmungswelt, gewissermaßen von Augenblick zu Augenblick und von Tag zu Tag die gleiche zu bleiben" (BRUNER und POSTMAN, 1951, S.104)

"ein eingeengtes Muster von Verhaltensweisen" (WOLPERT, 1955, S. 589) 4)

"eine Tendenz zur Perseveration und zum Widerstand gegenüber einem Wandel der Konzeptionen, Widerstand gegenüber dem Erwerb neuer Verhaltensmuster, sowie die Weigerung alte etablierte Muster fallen zu lassen" (SCHAIE, 1955, S. 608) 5)

"die Unfähigkeit seine Einstellungen zu ändern, wenn es die objektiven Bedingungen erfordern" (ROKEACH, 1948, S. 259) 6)

CATTELL (1949) kommt zu verschiedenen Präzisierungen des Begriffs, wenn er ihn zunächst als "Widerstand gegen Kräfte, die auf eine Veränderung hinzielen", begreift. Eine Faktorenanalyse weist auf einen Faktor "Perseveration" und einen Faktor "ideationale Trägheit" hin. 1950 versteht CATTELL die Rigidität

-
- 1) "Rigidity is that property of a functional boundary which prevents communication between neighbouring regions".
 - 2) "lack of variability"
 - 3) "reaction fixation"
 - 4) "a restricted range of behavior"
 - 5) "a tendency to perseverate and resist conceptual change, to resist the acquisition of new patterns of behavior, and to refuse to relinquish old and established patterns".
 - 6) "the inability to change one's set when the objective conditions demand it".

energetisch: "Rigidität liegt dann vor, wenn eine Verhaltensänderung unterbleibt, auch wenn diese Änderung einen dynamischen Gewinn für das Individuum bedeuten würde. Bis heute akzeptiert blieb die folgende Definition von CATTELL, wenn er Rigidität als:

"die Schwierigkeit, mit der festgegründete alte Gewohnheiten unter neuen Forderungen geändert werden können"

umschreibt (CATTELL und TINEN, 1949, in: CHOWN, 1959, S.196).¹⁾

Unter dem Gesichtspunkt der Geschichte des Begriffs bezeichnet CHOWN (1959) die Definition von CATTELL als die treffendste (a.a.O., S. 196).

Der Unterschied zwischen der Definition von KOUNIN und den folgenden besteht also darin, daß ersterer (ebenso wie übrigens LEWIN) das Konzept der Rigidität strukturell genotypisch (KOUNIN, 1948, S. 158) erklärt, während der Ansatz von WERNER, ROKEACH und CATTELL et al. funktionell phänotypisch ist.

Sehr eingehend beschäftigte sich LUCHINS mit dem Phänomen (1947, 1950, 1951, 1959), indem er sich u.a. um geeignete Methoden zu seiner Erfassung bemühte. Er ersann den sog. Wasser-gefäßversuch (Water-Jar-WJ), der wegen seiner vielfachen Verwendung hier beschrieben werden soll.²⁾ Er dient der Beobach-

1) "the difficulties with which old established habits may be changed under the presence of new demands."

2) Weitere Untersuchungsmethoden der Rigidität:

Paper and Pencil-Tests in der Form von Skalen, z.B.

a) Nigniewitzky Rigiditäts-Skala

b) Test of Stereotypy of Description of Persons von Wolpert (1955)

c) Test of Stereotypy of Description of Situations von Wolpert (1955)

d) Scientific Attitude Inventory von Wolpert (1955), bestehend aus 16 Items, die nach dem Konzept von Lewin zum Aristotelischen und Galileischen Denken konstruiert sind. Die sog. "Aristotelischen" Items werden durch eine Tendenz charakterisiert, die Welt eingeengt, dichotom klassifiziert zu sehen, während die sog. "Galileischen" Items charakterisiert sind durch eine Tendenz, die Welt als wechselndes, interkorrelierendes differenziertes Gebilde zu sehen. Die Anzahl angekreuzter Aristotelischer Items ergibt den Rigiditätsindex.

e) The California Psychological Inventory Rigidity Scale von Gough (1951)

tung des Verhaltens beim Lösen von Problemen. Erfasst soll werden, ob eine Vp. fähig ist, von einer eingeübten Lösungsmethode auf eine neue elegantere überzuwechseln, wenn beide zum Erfolg führen oder die alte falsch ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß die Variabilität umso größer sei, je rascher die neue Methode benützt wird; umso geringer sei dann der Faktor der Rigidität. Kurze Beschreibung der Aufgaben: "Gegeben seien drei Gefäße mit 14, 163 und 25 Liter Inhalt. Mit Hilfe dieser Gefäße sollen Sie 99 Liter abmessen. Wie machen Sie das?" Die drei Gefäße seien mit A, B, C gekennzeichnet, die Lösung ist dann: B-A-2C. Weitere Aufgaben:

a)	18	43	10	gefordert	5 l
b)	9	41	6	gefordert	20 l
c)	20	59	4	gefordert	31 l
d)	24	49	3	gefordert	20 l
e)	15	39	3	gefordert	18 l
f)	28	76	3	gefordert	31 l
g)	18	48	4	gefordert	22 l
h)	14	36	8	gefordert	6 l

Die Aufgaben 1-3 sind nach der Formel B-A-2C zu lösen. Gibt man nun sofort im Anschluß die Aufgabe 4, so wird in einer großen Zahl der Fälle auch hier diese Lösungsformel angewandt, obgleich A-C die günstigste Lösung wäre und ohne das Vorgehen der anderen Aufgaben mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ge-

(Fortsetzung)

- f) Alphabet Test von Lankes (1915)
- g) Capitals Test von Bernstein
- h) Opposites Test von Shaie (1953)
- i) Scale of Rigidity (R-Scale), sie besteht aus 22 Items, wurde 1953 zusammengestellt und 1955 von Shaie beschrieben
- k) The Rigidity Index (P-Scale) - ein 9 Item Fragebogen, aus einer 17 Item-Skala von Lankes (1915) mit der Analysentechnik von Guttman ausgewählt
- l) TBR (Test of Behavioral Rigidity von Shaie, 1955, eine Kombination der Verfahren e-k kombiniert mit dem WJ-Versuch)
- m) Wisconsin-Card-Sorting-Test (WCST) nach Berg (1948)
- n) Raph-Scale nach Meresco et al. (1954)
- o) Murray-Inventary (1938)
- p) Manifest Rigidity Inventory von Brean (1960).

wählt würde. Die Aufgabe 5 ist nach dem Schema A + C zu lösen, ebenso die Aufgabe 6. Diese fungieren als Löschungsaufgaben, da sie nach dem alten Muster nicht mehr zu lösen sind. Wird eine solche Löschaufgabe nach einer Reihe von Einstellungsaufgaben (E-Aufg.) vorgelegt, so ergibt sich, daß eine große Anzahl von Probanden Schwierigkeiten haben, die neue Lösung zu finden. Oft benötigen sie mehrere Minuten. Diese Umstellungsblindheit nennt LUCHINS den Einstellungs-Effekt. Nach seinen Untersuchungen ist die Nachhaltigkeit dieses Effekts abhängig von den Bedingungen des psychischen Gesamtfeldes. Unter großem Zeitdruck beispielsweise bleiben fast alle Probanden bei den Einstellungslösungen der Aufgaben 1-3, sie verzichten in solchen Fällen darauf, direkte Lösungen zu suchen (LUCHINS, 1942, 1947).

Auf diesen Einstellungseffekt stießen später ebenfalls CHRISTIE (1950), GORDON und BERLYNE (1954), JONES (1954), COWEN (1952), HÖRMANN (1955/1956). Belastungen wie z.B. Zeitdruck oder Müdigkeit, ebenso Mißerfolge erhöhen die Starrheit. Ferner hat die Massierung des Lernens eine Erhöhung des Einstellungseffektes zur Folge (FRESELT und LEEDS, 1953).

Die situativen Momente, die den Ausprägungsgrad rigiden Verhaltens bestimmen, spielen auch bei der genetischen Ableitung des Konzepts eine wesentliche Rolle (ohne daß damit letztlich entschieden werden soll, inwieweit vorgegebene Persönlichkeitsmerkmale zugrunde liegen). Die Tendenz des fixierenden Erfassens und des rigiden Verhaltens läßt sich empirisch zumindest weitgehend zurückführen auf eine in der Erziehung begründete Fixation auf jeweils ein Elternteil (FRENKEL-BRUNSWIK, 1949, 1950, 1951). Die daraus resultierende Einengung gegenüber den Gegebenheiten der Umwelt wird ausschlaggebend in allen Bereichen des Erlebens. Der genetische Gesichtspunkt der kindlichen Fixierungen bei der Wahrnehmung sozialer Situationen findet sich auch bei GRAUMANN (1955/56, S.647) in der These: "Denn es ist die (kindliche) Wahrnehmung des Sozialen, die das Soziale der Wahrnehmung allererst entstehen läßt."

Eine Interpretation, die die physiologischen Vorgänge zu erklären versucht, kann in der Isomorphie-Hypothese von KÖHLER

(1968, S. 135) gefunden werden. Danach bilden sich beim Lernvorgang Spuren im Gehirn aus, die ein bestimmtes Feld einnehmen. Bei der Ausbreitung der Spuren werden bestimmte Verbindungen zwischen den einzelnen Spuren fixiert, von ihnen kann dann kaum noch abgegangen werden. Zwischen den alten und den neuen Spuren entstehen Teilverbindungen, indem von den alten Spuren Ströme auf die neuen überspringen und zwar immer in derselben Richtung. Liegen viele Teilverbindungen mit der Grundspur vor, so kommt es zur Rigidität. Erst wenn alte Verbindungen der Spuren durch neue, stärker wirkende gelöscht werden können, wird auch die Rigidität aufgelöst. Das ist ein möglicher Interpretationsansatz, der allerdings nur hypothetischen Charakter hat und letztlich auch nicht zu klären vermag, weshalb ähnliche Erlebnisse und sich entsprechende Bedingungen bei den einen zu rigiden Einstellungen führen und bei anderen nicht.

Da es für unsere Zwecke der Untersuchung unerläßlich scheint, zu einer klaren Bestimmung des Begriffes zu kommen, u.a. auch um ihn von den weiteren zu messenden Konzepten der autoritären Einstellung, des Dogmatismus und der Intoleranz der Ambiguität abzuheben, versuchen wir nunmehr zu einer deskriptiv-operationalen Definition zu gelangen, die den bisherigen empirischen Analysen Rechnung trägt. Dabei benützen wir teilweise die Beschreibungskategorien von HÖRMANN (1955/56): Unter Rigidität ist eine Verhaltensbereitschaft zu verstehen, die ein gewisses Verharrungsvermögen besitzt und das Individuum dazu bringt, eine bestimmte Verhaltensweise beizubehalten, auch wenn es günstigere und ökonomischere, der Situation angepaßtere gibt. Situative Erfordernisse und Persönlichkeitsneigungen scheinen gleichzeitig als Determinanten der Rigidität zu interagieren. Somit scheint Rigidität eine Variable zu sein, die autoritäre, dogmatische Einstellungen und Intoleranz der Ambiguität mitbedingt und mit Wahrscheinlichkeit früher geprägt wird als diese. Sie entsteht aus den ersten defensiven Bedürfnissen des Ego und kann die individuellen Lebensmöglichkeiten ernstlich einengen. Gleichzeitig muß jedoch auch berücksichtigt werden, daß sie ein die Erfahrung ordnendes Prinzip sein kann und somit der Anpassung dient. Im klinischen Bereich beispiels-

weise ist die Kontrolle der Rigidität insofern wichtig, als sowohl stark rigide Einstellungen wie auch ihr Fehlen neurotisches Verhalten bedingen und unterhalten können.

Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität und Rigidität:

Es darf nach der kritischen Sichtung der Untersuchungsergebnisse als gerechtfertigt angesehen werden, wenn die drei Konzepte dem autoritären Syndrom als Teilaspekte zugerechnet werden. Im interkulturellen Vergleich verteilen sich die Mittelwerte der drei Variablen nach BRENGELMANN und BRENGELMANN (1960, S. 466) wie folgt:

	Engländer n = 88	Franzosen n = 380	Deutsche Lehrer n = 100	Deutsche Kon- trollgruppe n = 100
DO	14,0	35,6	35,0	40,4
IA	20,8	24,4	24,9	27,5
R	22,8	30,6	31,2	34,0

Tabelle 1:

Normenvergleich zwischen 3 Nationalitäten
(hier wurden die nicht-itemanalysierten Skalen benützt)

Das herrschende Vorurteil, daß die Deutschen in besonderem Maße das Syndrom autoritärer Einstellungen besitzen, scheint sich mit diesen Untersuchungsergebnissen von BRENGELMANN bestätigt zu haben.

Im klinischen Bereich ist ein Ansteigen der Rigidität in der Folge: Normale, Neurotiker, Schizophrene festzustellen, und zwar sind deutsche normale Vpn. rigider als englische Neurotiker (sie kommen nahe an die Werte englischer Schizophrener heran; BRENGELMANN, 1960, S. 311).

Des weiteren äußerte BRENGELMANN (a.a.O., S. 462) nach seinen Untersuchungsbefunden die Vermutung, daß Dogmatismus und Intoleranz der Ambiguität stark erziehungsabhängig sind und mit der Hebung des Bildungsniveaus abnehmen; demgegenüber ist die

Variable Rigidität zu einem höheren Grade bildungsunabhängig und kann damit in einem gewissen Ausmaß zu den konstitutionsgebundenen Merkmalen gezählt werden.

Die drei Variablen interkorrelieren signifikant, was darauf zurückgeführt wird, daß ihnen ein gemeinsamer Faktor zugrundeliegt. Die von BRENGELMANN (1960, S. 461) berichteten mittleren Korrelationen von .25 für die Kontrollgruppe und .34 für die Lehrergruppe sind allerdings niedriger als erwartet.

Dennoch schlägt BRENGELMANN vor, sie solange unter dem "lockeren Begriff des Rigiditätskomplexes zusammenzuhalten, bis daß ausreichende Nachweise einer differentiellen Validität, die eine getrennte Kategorisierung erfordern, vorliegen" (a.a.O., S. 462).

5. Autoritäre Einstellung und Gehorsam

Eine wichtige Beziehung der autoritären Einstellung ist in ihrem Verhältnis zum Gehorsam zu sehen: damit wird die vertikale Interdependenz zwischen autoritärer Machtausübung einerseits und autoritärem Befehlsempfang innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen andererseits zu kennzeichnen sein. Der Begriff "Gehorsam" kennzeichnet i.a. eine relativ dauerhafte Verhaltensbeziehung, in der eine Person etwas tut, was ihr eine andere zu tun aufträgt. Die Beschränkung menschlicher Entscheidungsfreiheit durch vorgeprägte Verhaltensschemata oder durch vorgegebene Bestimmungen, die nachzuvollziehen sind, liegen phylogenetisch wie ontogenetisch sehr früh. Die Allegorie vom Sündenfall, in der die Schlange befiehlt, vom Baum der Erkenntnis zu essen, oder die Parabel Abrahams, in der Gott befiehlt, den eigenen Sohn zu töten, und in denen diese Befehle auch zum Vollzug geführt werden, symbolisieren diese Abhängigkeiten eindringlich.

Die Erziehung zum Gehorsam wird nach der Theorie der "autoritären Persönlichkeit" individuell bereits in den Erziehungsmethoden und Prägungsmustern der frühen und späteren Kindheit gesehen; da sie sehr häufig anpassungsorientiert und widerspruchsfeindlich ist, lernen die meisten Menschen bereits sehr

früh, Befehlen zu gehorchen und ebenfalls Befehle nach unten auszuteilen. Dieser Mechanismus ist, wie bereits beschrieben, Bestandteil des autoritären Musters. MOLLENHAUER (1968⁴, S.274) nennt unter den Handlungen und Verhaltensweisen des Kindes, denen die Eltern eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung von Werten beimessen, an erster Stelle: "Gehorsam und verantwortliches Handeln." In einer Untersuchung, die von GILDA, GLIDEWELL und KANTOR (1961) durchgeführt wurde, waren 72 % der befragten Eltern der Überzeugung, daß Gehorsam das wichtigste Lernziel der Erziehung sein müsse.

Die zentrale Frage nach den Grenzen des Autoritätsgehorsams wurde zu Beginn der sechziger Jahre (1960 bis ungefähr 1965) in Yale untersucht unter der Fragestellung: "Wenn x einem Y aufträgt, z zu verletzen, unter welchen Bedingungen wird dann Y den Befehl von x ausführen und unter welchen Bedingungen wird er sich weigern?" MILGRAM (1967, S. 170), der die Studie plante und durchführte, setzte sich als Forschungsziel die Erkundung des Verhaltens in einer für die Teilnehmer zwingenden und folgeschweren Situation. Da die psychologischen Kräfte, wie sie in bedeutsamen und lebenswichtigen Konflikten wirksam werden, unter abgeschwächten Bedingungen nicht eingesetzt werden, mußten eine Reihe von relevanten Situationen unter Laborbedingungen mit der nötigen Sorgfalt zum Schutz der beteiligten Vpn. artifiziell geschaffen werden.

Nahezu tausend erwachsene Männer zwischen 20 und 50 Jahren (40 % Arbeiter, 40 % Angestellte, 20 % gehobene Berufe) wurden individuell in der Gesamtstudie untersucht, unter der Devise, es handle sich um ein Lernexperiment, in dem Elektroschocks zur Erforschung der Wirkung von Strafe auf die Erinnerungsleistung eingesetzt werden müßten. Im folgenden sei die Versuchsanordnung beschrieben: Neben dem Versuchsleiter nehmen eine mit ihm im Bunde stehende Person (das Opfer) und eine "naive" Versuchsperson (Gehorchender) an jeder Einzelsitzung teil. Letztere erhält zu Beginn jeder Untersuchung 4,50 Dollar ausbezahlt. Nach einem einleitenden Gespräch und einer Scheinverlosung, die angeblich die Rollenverteilung bestimmen soll (in Wirklichkeit liegen die Rollen vorher schon fest), wird

der sog. Lernende (Opfer) in einem benachbarten Raum in einen "elektrischen Stuhl" geschnallt. Die Vp. wird instruiert, sie hätte dem Lernenden (Opfer) eine Reihe von Assoziationspaaren zu lehren, ihn nach dieser Liste zu prüfen, und bei jedem Fehler prompt Strafe zu verabreichen. Die Strafen erfolgen mittels eines Schockgenerators in graduell ansteigenden Elektroschocks, die in 30 einzelnen Volthöhen zwischen 15 (Markierung: geringer Schock) und 450 Volt (Markierung: Gefahr, schwerer Schock) vermeintlich verabreicht werden sollen. Zur Probe erhält die Vp. einen Schock von 45 Volt, um ihr Tun beurteilen zu können. Entsprechend der Absprache mit dem Versuchsleiter produziert der Lernende (Opfer) viele Falschantworten, so daß die Vp. innerhalb kurzer Zeit die stärksten Schocks verpassen muß: dies läuft parallel mit den zunehmenden inständigen Forderungen des Opfers, der Versuch sei abzubrechen, da er beeinträchtigend wirke. Dem entgegen befiehlt der Versuchsleiter jedoch mit eindeutiger Klarheit, die Prozedur weiterzuführen, und die Proteste des Opfers zu übergehen. Die Reaktionen des Opfers sind standardisiert: bei 70 Volt Murren und Stöhnen; bei 150 Volt Forderung nach Beendigung des Versuchs; bei 180 Volt Androhung, den Schmerz nicht länger ertragen zu können; bei 300 Volt Verweigerung der Antwort und weitere Verweigerung der Teilnahme. Des weiteren ist die Antwortverweigerung ebenfalls mit einem Schock zu bestrafen. Der Versuchsleiter besteht bei jedem versuchten Abbrechen des Experiments auf dessen Fortsetzung durch den Imperativ "Sie haben keine andere Wahl, Sie müssen weitermachen!" Erst wenn die Vp. sich dennoch weigert, wird der Versuch als beendet betrachtet.

Die naive Versuchsperson muß somit "einen Konflikt zwischen zwei gegenseitig unverträglichen Forderungen lösen, die aus dem sozialen Feld kommen. Sie kann fortfahren, den Befehlen des Versuchsleiters zu folgen und den Lernenden mit zunehmender Strenge zu schocken, oder sie kann sich weigern, den Befehlen des Versuchsleiters Folge zu leisten, und dafür auf die dringenden Bitten des Lernenden Rücksicht nehmen. Die Autorität des Versuchsleiters wirkt nicht in einem freien Feld, sondern gegen beständig steigenden und ihr entgegenarbeitenden Druck von seiten der bestraften Person" (MILGRAM, 1967, S.173).

Die Ergebnisse, die sich unter verschiedenen Variationen der äußeren Versuchsbedingungen ergaben, können - zusammengefaßt - in der Relation von gehorchenden zu sich weigernden Versuchspersonen so ausgedrückt werden, daß 34 % der Vpn. dem Versuchsleiter unter der Bedingung der schwachen Rückmeldung (räuml. Ferne, bei 300 Volt an die Wand hämmern) trotzten, 37,5 % bei der stimmlichen Rückmeldung, 50 % bei starker Rückmeldung (räuml. Nähe, Vpn. und Opfer befinden sich im selben Raum) und 70 % bei Berührungsnähe. Erwartungsgemäß ist daraus zu folgern, daß der Gehorsam gegenüber destruktiven Befehlen hoch mit der Distanz zwischen Versuchsleiter und Versuchsperson korreliert. Die Anzahl der gehorchenden Versuchspersonen ist weit höher als zunächst erwartet.

Die in der Abbildung dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Voraussagen von 40 Psychiatern einer führenden medizinischen Akademie und das tatsächliche Verhalten der Vpn.

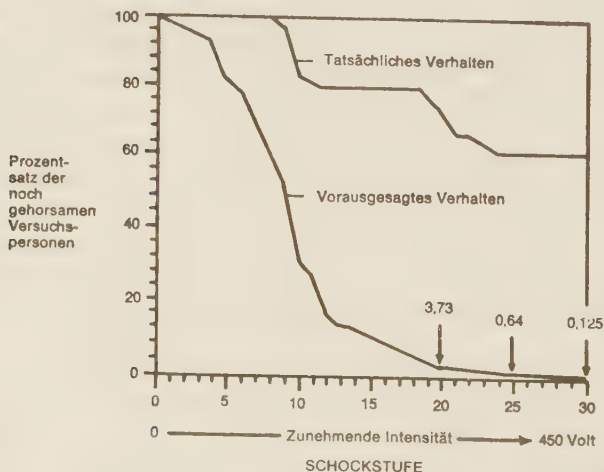


Abbildung 5:

Vorausgesagtes und tatsächliches Verhalten bei sprachlicher Rückmeldung (aus: MILGRAM, 1967, S. 189)

Die Untersuchung von MILGRAM wurde deshalb so ausführlich dargestellt, weil sie die Konsequenzen autoritärer Einstellungen

in besonders eindringlicher Weise einer experimentellen Kontrolle unterzieht. Das Ausmaß an Willfähigkeit und Gehorsam, das Personen in bestimmten Situationen an den Tag legen, übersteigt selbst die schlimmsten Erwartungen des Forschers, wenn er von einem schmerzlichen Wandel in seinem eigenen Denken spricht (a.a.O., S. 191). Er fragt nach den Grenzen solchen Gehorsams, wenn selbst Schreie des Opfers oder laute Klagen über Herzbeschwerden nicht berücksichtigt werden. Die Ergebnisse geben zu der Befürchtung Anlaß, "daß von der menschlichen Natur oder - spezifischer - von dem in der amerikanischen Gesellschaft hervorgebrachten Charaktertyp nicht erwartet werden kann, daß er ihren Bürgern vor brutaler und unmenschlicher Behandlung auf Anweisung einer böswilligen Autorität Schutz böte. Die Leute tun zu einem wesentlichen Teil, was ihnen gesagt wird, ungeachtet des Inhalts der Handlung und ohne Gewissenseinschränkungen, solange sie den Befehl als von einer legitimierten Autorität kommend sehen" (a.a.O., S. 192). Unter dessen wurden die Experimente in Deutschland am Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München reproduziert. Nach einer bislang mündlichen Auskunft geben die Ergebnisse deutscher Versuchspersonen zu noch größeren Bedenken Anlaß als die der amerikanischen: der Prozentsatz gehorchender Vpn. liegt hier bei mehr als 80 %.

Man wird nicht umhin können, die vorliegenden Ergebnisse als Konsequenzen einer extrem autoritären Erziehung zu interpretieren: allerdings hieße es in ein anderes Extrem verfallen, würde man zu dem Schluß kommen, daß der Gehorsam für die Kindererziehung völlig entbehrlich sei. Erwartet man doch auch vom Erwachsenen die Fähigkeit, sich bis zu einem bestimmten Grad zu disziplinieren und sich in eine Gemeinschaft einfügen zu können. Gehorsam ist bis zu einem gewissen Ausmaß als Mittel zum Zweck anzuerkennen, nicht jedoch als alleiniger Zweck der Erziehung, wie er auch heute noch von vielen Erziehern und Ausbildern verstanden wird. Rational unbegründbar und psychologisch gefährlich bleibt der blinde Gehorsam, nicht jedoch einer, der nach freier Prüfung der Gründe durch Einsicht hervorgerufen wird.

6. Autoritäre vs. tolerante Persönlichkeit

Auf die dialektische Beziehung zwischen dem autoritären Einstellungssyndrom einerseits und dem toleranten Einstellungsmuster andererseits wurde in Abschnitt 3 dieses Kapitels bereits verwiesen. Beide stehen sich in der horizontalen Ebene gegenüber.

Die tolerante Persönlichkeit wird in der Schilderung ihrer Einzelzüge in kaum einer der vorliegenden Arbeiten zur autoritären Persönlichkeit ausführlich beschrieben mit Ausnahme der Arbeiten von ALLPORT (1954) und MARTIN (1959 und 1964). Dies ist umso erstaunlicher, als die heute negativ bewertende Charakterisierung der autoritären Persönlichkeit im Grunde nur in Abhebung von ihrem positiv zu bewertenden Gegenpol her von Interesse sein kann, und auch die messende Erfassung in jedem Fall auf dem Hintergrund des jeweils diametralen Gegenpols erfolgt. Allerdings scheint in fast allen ähnlich gelagerten Problemkreisen Regelfall zu sein, daß die negative, störende Seite des Problems zum fast alleinigen Gegenstand der Diskussion gemacht wird. ALLPORT (1954, S. 405) bringt für dieses Phänomen einige sehr treffende Beispiele: "Unglücklicherweise sind jedoch Nachforschungen über 'gute Nachbarn' weniger befriedigend als über 'schlechte Nachbarn'. Es sind eher die Verbrecher als die gesetzestreuen Bürger, die Forscher anziehen. Es ist Krankheit eher als Gesundheit, die den Mediziner interessiert. Und es ist die Pathologie des Bigotten eher und nicht die Toleranz, die in der Regel die Sozialwissenschaftler interessiert. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß wir über Toleranz weniger wissen als über Vorurteile."¹⁾

Beide Einstellungsmuster sind in der Beschreibung der Merkmale wie auch in der Genese kontradiktorisch zu sehen, so daß von

1) "But, unfortunately, research on 'good neighbors' is less plentiful than on 'bad neighbors'. It is delinquents rather than law-abiding citizens who attract investigators. It is disease more than health that interests the medical researcher. And it is the pathology of bigotry and not the wholesome state of tolerance, that, as a rule, interests social scientists."

der Darstellung der autoritären Syndromatik die tolerante bereits ihre Gegenbestimmung erlangt. Begriffspaare dieser Art sind als Kategorienkonstrukte aufzufassen, da sie unterscheidende Abstraktionen darstellen und selten in der Realität rein vorkommen. In der Alltagssprache und außerdem in der Literatur lassen sich die folgenden Bezeichnungen finden:

MARTIN (1964, 1969)	autoritär	tolerant
McGEE (1955)	autoritär	equalitär
GREGORY (1955)	dogmatisch	liberal
(in den Frankfurter Kinderläden geprägt)	autoritär	zwangsfrei
LEWIN, LIPPITT, WHITE (1939)	autoritär	demokratisch
THIERSCH (1969)	dirigierend	nicht dirigierend
ANDERSON (1959)	dominant	integrativ
BECKER (1964)	beschränkend (restrictive)	gewährend (permissive)
SHAFFER (1961)	Kontrolle	Autonomie
ALLPORT (1954)	vorurteils- voll	tolerant demokratisch reif produktiv selbstverwirk- lichend
TAUSCH (1970)	autokratisch	sozialintegrativ
ROTH (1968)	autoritär	liberal

KUTNER (1958, S. 42) vergleicht das autoritäre mit dem nicht-autoritären Verhaltensmuster und kommt zu den folgenden Gegenüberstellungen: Rigidität-Flexibilität, zu starke Verallgemeinerung-realistische Generalisierung, Kategorisierung und Dichotomisierung-Individualisierung, Konkretisierung-Abstraktion, Simplifizierung-Wahrung der Komplexität, Zergliederung-Wahrung der Ganzheit, Dogmatismus-Fehlen des Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität-Toleranz der Ambiguität. KUTNER fand für die unterschiedlichen Verhaltensmuster dieselben Ursachen wie FRENKEL-BRUNSWIK.

Die Beschreibung des toleranten Syndroms ergibt nach den vorliegenden Darstellungen folgendes Bild: Sozialintegrative Kinder kommen aus Elternhäusern mit liberaler Atmosphäre. Sie

wachsen relativ furchtlos auf, fühlen sich akzeptiert, geliebt und haben das Gefühl der Sicherheit. Gute Kameradschaft und Spaß sind wichtiger als gutes Benehmen und tadelloses Verhalten. Sitten und Bräuche dürfen übertreten werden. Ein tolerant erzogenes Kind wird Schwarz-Weißmalereien ablehnen, es gibt meist nicht nur eine richtige Lösung, "for him there are shades of grey" (ALLPORT, 1954, S. 426). Sie vermögen bei Aufgaben ohne präzise, klar umrissene Instruktion voranzukommen und können Ambiguitäten tolerieren. Die Aussage "ich weiß es nicht" ist für sie auch in der Schule akzeptabel, Versagen und Fehler werden leichter verarbeitet. Die Frustrationstoleranz ist hoch. Aggressionen werden relativ schadlos internalisiert. Gehen Dinge schief, haben sie es nicht nötig, andere dafür zu beschimpfen. In der Sprache der Psychoanalyse heißt das, daß das Ich völlig entwickelt und nicht libidinisiert ist, daß selten Narzißmus vorliegt. Die Es-Tendenzen können eingestanden und in ihren Konsequenzen akzeptiert werden (s. auch ADORNO et al. 1950, S. 771).

Zusammenfassung:

Der Inhalt dieses Kapitels bezieht sich auf eine kritische Analyse des Konzeptes des Autoritarismus sowie seiner Ableitungen und der ihm impliziten Begriffe. Die Sichtung des gegenwärtigen Standes der Forschung auf diesem Gebiet ließ deutlich werden, daß diese Theorie zu den führenden theoretischen Ansätzen in der Sozialforschung zählt, ließ jedoch andererseits klar erkennen, daß sowohl die theoretisch-begriffliche wie auch die methodische Erarbeitung dieser Phänomene keinesfalls als abgeschlossen gelten darf, bleiben doch allzu viele Unklarheiten bestehen und Fragen offen, die der weiteren Klärung bedürfen. ROCHMANN versucht mit seiner Studie (1966), das Methodenproblem durch eine systematische Kontrolle der Antworttendenzen bereits anzugehen, während WERBIG (1969) feststellt, daß für die weitere Untersuchung zum Thema autoritärer Einstellungen der beste Weg sei, die Skalierungsverfahren neu zu konzipieren.

Unter der vorläufigen Akzeptierung des heutigen methodischen Ansatzes und der dargelegten Bestimmung der Konzepte soll mit

der im praktischen Teil dieser Arbeit vorgelegten Untersuchung ein weiterer Beitrag zu deren Erfafbarkeit geleistet werden.

Kapitel III:

DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN EINSTELLUNG UND ERZIEHUNGSSTIL UND VERSCHIEDENE KLASSIFIKATIONEN

Die soziale Bedingtheit des Syndroms autoritärer Einstellungen wurde in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt als Produkt kultureller und familiärer Entwicklungsmöglichkeiten und somit auch von Erziehungsmethoden der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen, seien es Eltern, Erzieher oder Lehrer. Die erzieherischen Einwirkungen sind in ihrer Art nicht nur abhängig von der jeweiligen Begabung und vom Können der Erzieher, sondern auch von den individuellen Einstellungen, die der Erzieher gegenüber dem Erziehungsprozeß gefunden hat sowie den unterschiedlichen Normen, die von der Umwelt bzw. ihren Institutionen gesetzt sind. Der Erziehungsprozeß steht somit primär im Schnittpunkt dreier Einflufbereiche, nämlich a) der pädagogischen Begabung und des sachlichen Könnens des Erziehers, b) der Einstellung des Erziehers, c) äußerer Normen, deren Erfüllung erwartet wird und die von der sozialen Stratifikation abhängig sind. Alle drei prägen den Erziehungsstil als wichtige Determinante sozialen Lernens, wobei nach den Untersuchungsergebnissen von McGEE (1955) den Einstellungen ein bedeutsamer Einfluß zukommt. Allerdings ist bis heute umstritten, ob dem Konzept des Erziehungsstils überhaupt ein konsistentes, relevantes, wissenschaftlich faßbares Merkmalsmuster zugrundeliegt (s. CRONBACH und MEEHL, 1955; HERRMANN, 1968).

Wir haben es auch hier mit einem theoretischen Konstrukt zu tun, das komplexes erziehungsrelevantes Verhalten betrifft und weitgehend von den jeweiligen Einstellungen geprägt wird. WEINERT (1966), EYFERTH (1966) und mit gewissen Einschränkungen auch HERRMANN (1968) weisen dem Konzept Merkmalscharakter

(nach CATTELL "trait character", 1965) zu: "Dabei ist der Erziehungsstil, auch wenn er als relativ konstantes Persönlichkeitsmerkmal interpretiert wird, zweifellos eingebettet in die Dynamik der Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt und wird durch allgemeine Entwicklungsverläufe ebenso beeinflusst wie durch direkte spezifische Lernprozesse" (WEINERT, 1966, S. 99).

EYFERTH definiert (1966, S. 23) Erziehungsstil als "eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens ..., in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer vorauszusagen erlaubt als Einzelmerkmale." Damit resultieren Erziehungsstile aus psychologisch statistischen Klassifizierungen, die zur "Optimalisierung von Merkmalsvorhersagen hinsichtlich des Erzogenen beitragen" (HERRMANN, 1968, S. 75). Es hieße allerdings einem Zirkelschluß zu unterliegen, wenn man mit SHOBEN (1949) nur das als Erziehungsstil bestimmte, was eine spezifische Entwicklung beim Kinde zur Folge hat (s. auch EYFERTH, a.a.O., S. 19; HERRMANN, a.a.O., S. 75). Die prognostische Möglichkeit dieses Konzepts gegenüber einzelnen Merkmalen darf nicht bedeuten, daß die Erziehungsfolgen den Erziehungsstil definieren. TAUSCH und TAUSCH (1970) sprechen in diesem Zusammenhang von Typenkonzepten, die Modelle bzw. Demonstrationsbeispiele des Verhaltens seien. "Da meistens Einigkeit darüber besteht, welche Verhaltenstypen bei Lehrern und Erziehern pädagogisch erwünscht bzw. unerwünscht sind, ist zumindest sprachlich eine gewisse einfache Darbietung von Verhaltensmodellen für Erzieher möglich" (TAUSCH und TAUSCH, 1970, S. 171).

Eine Reihe der bisherigen Klassifikationen kam auf Grund reflektorischer Bemühungen zustande; sie haben teilweise nur noch historische Bedeutung: die bekanntesten seien hier aufgeführt.

VOHWINKEL (1923) unterscheidet vier Lehrertypen: a) der indifferente Typus, Person und Beruf sind getrennt, sachliche Ausrichtung, kein menschliches Engagement, deshalb unangreifbar, da er alle Umstände aus dem Weg räumt, aus denen Fehler

hervorgehen könnten, b) der autoritäre Typus - lehnt kooperative Impulse ab, er steht der Klassengemeinschaft starr vor und läßt die Schüler kaum zu Wort kommen, c) Typus der Individualität - er steht im Gegensatz zum indifferenten und autoritären Typus. Er handelt subjektiv-menschlich, geht auf die Vielfalt des von den Kindern Gebotenen ein und versucht, es dem einzelnen Kind recht zu machen, d) Typus der Persönlichkeit, wird als Ideallehrer gesehen: er ist individualistisch und hat die kulturellen und menschlichen Werte internalisiert: er setzt Bildung als oberstes Erziehungsziel. VOHWINKEL geht weniger von psychologischen Gruppierungen aus als vielmehr von vorgefaßten Bildungsidealen. Denselben Ausgangspunkt wählt NOHL (1935), wenn er unterscheidet: a) sozialer Typus, b) realistischer Typus, c) humanistischer Typus.

SPRANGER (1951) geht in seiner Unterscheidung von Idealtypen aus, u.a. von freien und gebundenen, denen zwei grundsätzlich verschiedene Auffassungen vom Menschen zugrundeliegen. Die erste Auffassung ist die, daß der Mensch "gut" ist, und es nur darauf ankommt, "das in seinem Inneren aufsteigende Wollen pädagogisch zu unterstützen"; die zweite die, daß der Mensch "schlecht" ist, so daß seinen Neigungen entgegengewirkt werden muß (a.a.O., S. 107). Daraus ergeben sich zwei antithetische Sätze: a) Erziehung ist nur im Element der Freiheitsgewährung möglich, die zur Selbstbeherrschung führt. b) Erziehung ist nur möglich im Geiste der Strenge, die zur echten Freiheit reifen läßt. Freiheit wird von SPRANGER im Sinn einer sich an Werte bindenden Freiheit, nicht als Libertinismus verstanden (a.a.O., S. 108).

KERSCHENSTEINER (1952) unterscheidet den Erzieher vom Lehrer und geht davon aus, daß zum Lehrer als Stoffvermittler noch weitere Eigenschaften hinzukommen müssen, um einen Erzieher aus ihm zu machen: a) die reine Neigung zur Gestaltung des individuellen Menschen, b) die Befähigung, dieser auch in erfolgreicher Weise nachzukommen, c) den eigentümlichen Zug, sich gerade an den werdenden Menschen zu richten, d) den Willen, der individuellen Seele zu jener Wertgestalt zu verhehlen, die in ihrem Keim bereits angelegt ist. Für den Lehrer kommt zusätzlich hinzu: a) die Begabung für ein bestimmtes

Unterrichtsfach, b) die jederzeit zur Verfügung stehende Doppelseinstellung auf das Sachliche des Lehrgebiets einerseits, andererseits auf die Eigenart der Schülergruppen, c) die Fähigkeit intensiven Werterlebens, d.h. unmittelbares Ergriffen-sein durch den Stoff. Alle diese Eigenschaften zusammen formen den idealen Lehrer nach KERSCHENSTEINER. Weiterhin trennt er den Oberstufenlehrer, der mehr sachlich-stofforientiert ist, vom Unterstufenlehrer, den er als den mehr persönlich eingestellten Erzieher betrachtet (nach CASELMANN, 1964, S. 31 f.).

CASELMANN (1964) betont die Wichtigkeit einer "strukturpsychologischen Aufgliederung" und unterscheidet letztlich zwei Typen: 1) den autoritativen Typus, 2) den mitmenschlichen Typus. Diesen Typen liegen bestimmte Merkmalsschwerpunkte zugrunde und führen zu spezifischen Gruppierungen:

- a) logotrope Typengruppe,
der Wissenschaft und der Kultur zugewandt. Das Bildungsziel ist auf Wissenschaft ausgerichtet.
Es kann sowohl ein philosophisches wie auch ein fachwissenschaftliches Interesse vorausgesetzt werden.
- b) paidotrope Typengruppe,
dem Kind zugewandt. Pädagogischer Eros.
Darunter gibt es individuell-psychologisch Interessierte, bei denen der einzelne Schüler im Mittelpunkt steht, und generell-psychologisch Interessierte, bei denen kinder- und jugendpsychologische Fragen im Vordergrund stehen.

Er belegt diese Klassifizierung mit Einzelfallstudien und meint den autoritären Typus bei der logotropen Gruppe häufiger zu finden als bei der paidotropen. Den Begriff "autoritativ" kennzeichnet er zunächst als wertfreien Begriff, der dann positiv ist, wenn diese Haltung nicht übersteigert wird und sich mit positiven Eigenschaften verbindet.¹⁾ Ist die Haltung überakzentuiert und mit negativen Eigenschaften gekoppelt, dann spricht CASELMANN von autoritären Haltungen (a.a.O., S. 56). Er beschreibt den autoritativen Lehrer im Sinne des autoritären Einstellungstypus, sieht in ihm jedoch vorwiegend

1) Unseres Erachtens besteht hier ein Widerspruch insofern, als zunächst die Wertfreiheit des Autoritätsbegriffes postuliert wird, im Nachhinein vom Autor selbst jedoch Wertakzente gesetzt werden.

hereditäre Merkmale. "Die autoritativen sind die Führernaturen, die alles nach ihrem Willen einrichten und leiten" bis ins einzelne bestimmen sie Unterrichtsgang und Verhalten der Schüler. Klarer Befehl und strikter Gehorsam herrschen im Unterricht der Autoritativen. Dieses Herrschen braucht durchaus nicht tyrannisch oder despotisch zu sein; es ist meist aufgeklärter Absolutismus oder, wohl besser gesagt, ein patriarchalisches Regiment, das von warmer väterlicher oder mütterlicher Liebe getragen sein kann. Sichere, zielklare Führung kann erziehlisch und unterrichtlich eine große Wohltat und Voraussetzung zu großen Erfolgen sein" ... "Es ist selbstverständlich, daß in einer patriarchalisch-autoritativen Gesellschafts- und Lebensordnung mehr autoritative Typen zu finden sind als in einer demokratischen Zeit. Wenn auch die eine Struktur mehr, die andere weniger zum autoritativen Wesen anlagemäßig neigt - die vererbte Vitalität spielt dabei eine große Rolle - so wirkt hier Vorbild und Erziehung und zwar die bewußte Erziehung wie die unbewußt wirkende Umwelt-Atmosphäre, ausschlaggebend auf die Herausbildung der Typen." CASSELMANN weist darauf hin, daß die Erziehung in den Schulen und in den patriarchalischen Familien mit der ungebrochenen väterlichen Gewalt, die militärische Erziehung, die Erziehung der Studenten in den Korporationen, die Beamten-erziehung auf die Herausbildung des autoritativen Typus hinwirkt. Günstige Seiten sieht er in der Verbindung von natürlicher Güte und Liebe ohne Krampf mit dem Bestreben fester Führung und Zielklarheit; ungünstige da, wo gutmütige Schwäche durch schroffes, autoritatives Auftreten kompensiert wird. Der Autor sieht seine Typen nicht kontradiktorisch, vielmehr faßt er sie als polare Spannungen auf, die nach gegenseitigem Ausgleich streben. für jeden Lehrer bestehe die Verpflichtung zum polaren Ausgleich, zur Ergänzung der gegensätzlichen Eigenschaften.

FLITNER (1961⁷) klassifiziert vier Lehrertypen: a) sozialer Typus - mütterliche Motivation und Einstellung, b) tüchtiger Typus - realistische und autoritäre Einstellung, c) geistiger Typus - erotisch, ästhetische Motivation, d) helfender Typus - religiös, sittliche Einstellungen und Motive. Es handelt sich

hier um mehr oder weniger zufällige Gruppierungen.

THIERSCH (1969) unterscheidet zwischen dirigierenden und nicht-dirigierendem Lehrerverhalten; McGEE (1955) zwischen autoritärem und demokratischem und VAN DEN BERGHE (1958) zwischen konkurrierendem und paternalistischem Verhalten. HILLIGEN (1967) beschreibt schließlich ausdrücklich Erziehungsstile und hebt diese ab von den Unterrichtsstilen. Er bezieht sich in der Beschreibung auf LEWIN (1953) und teilt ein in: a) autoritärer Erziehungsstil (für Aussagen des Lehrers, die in Form und Inhalt keinen Widerspruch dulden, keine Achtung der Grundrechte des Schülers erkennen lassen), b) patriarchalischer Erziehungsstil für wohlwollende Äußerungen, c) partnerschaftlicher Erziehungsstil für reversible Äußerungen. Der Unterrichtsstil kann "dominativ", d.h. mehr oder weniger lenkend, oder "integrativ", d.h. reflexiv, kooperativ und provozierend im Hinblick auf die Äußerungen sein. Bei den Vertretern neuerer Forschungsrichtungen verdichtet sich somit der Eindruck, daß wir es im Erziehungsgeschehen mit prinzipiell zwei verschiedenen Führungsarten zu tun haben. Es scheint uns nicht sinnvoll, zwischen Erziehungs- und Unterrichtsstil zu differenzieren, da hier offensichtlich nur für gleichartige Sachverhalte lediglich verschiedene Begriffe eingeführt werden.

Die erste grundlegende, experimentelle Arbeit zur Beantwortung der Frage, welche psychischen Reaktionen bei Kindern durch unterschiedliche Stilformen der Erziehung ausgelöst werden, legten LEWIN und Mitarbeiter (1939) vor. Über eine Dauer von 3 - 6 Monaten kamen wöchentlich 10 - 12jährige Schulkinder zu gemeinsamen Freizeitbeschäftigungen (z.B. Basteln) zusammen. Die Gruppen wurden von Erwachsenen geleitet, die den Auftrag hatten, ganz bestimmte Verhaltensstile jeweils zu verwirklichen. Jeder der vier Erwachsenen wechselte alle 6 Wochen die Gruppe und hatte in der neuen Gruppe einen anderen Stil zu praktizieren. Bei Abschluß des Experiments hatte jede Gruppe mindestens zwei verschiedene Stile für sechs Wochen erfahren und jeder Erwachsene mindestens zwei Erziehungsstile durchgespielt. Es handelte sich um drei Stile: a) autoritär, b) demokratisch, c) laissez faire. Alle auftretenden Verhal-

tensweisen der Kinder wie der Erwachsenen wurden im Detail protokolliert mit dem Ergebnis, daß enge Beziehungen zwischen der Art der Lenkung des Erwachsenen und dem Verhalten der Kinder bestehen. Die Auswirkungen erstrecken sich hauptsächlich auf das Sozialverhalten, aber auch auf die Leistungsbereitschaft und die emotionalen Reaktionen.

Charakterisierung der Verhaltensweisen der Gruppenleiter:

a u t o r i t ä r	d e m o k r a t i s c h	l a i s s e z f a i r e
1) Jede Determination der Aktivität liegt beim Gruppenleiter	1) Jede Maßnahme ist eine Sache der Gruppendiskussion und Gruppenentscheidung	1) Vollkommene Freiheit in der Entscheidung für die Gruppe und den einzelnen ohne Teilnahme des Leiters
2) Jeder neue Schritt wird durch den Leiter bestimmt, so daß zukünftiges Handeln immer unsicher ist	2) Der Leiter gibt Überblick über die Tätigkeit und ihr Ziel	2) Das Material wird vom Leiter zur Verfügung gestellt, er gibt auf Fragen Auskunft
3) Der Leiter bestimmt jede spezielle Aufgabe und auch den Spielkameraden	3) Der Leiter regt an und assistiert. Er macht Alternativvorschläge. (Ca. 25 % des Verhaltens des Leiters besteht aus Anregung zur Selbständigkeit = ungefähr 8 mal so viel wie bei autoritatistischer Lenkung).	3) Der Leiter nimmt überhaupt nicht teil. Kein spontaner Kommentar zu Äußerungen außer bei Fragen. Kein Versuch, die Ereignisse zu lenken.
4) Lob und Tadel werden persönlich gehalten (10 % der Aktivität des Leiters). Befehle, nicht konstruktive Kritik (60 % der Aktivität des Leiters).	4) Der Leiter ist "objektiv" und sachlich bei der Verteilung von Lob und Tadel; er versucht ein normales Gruppenmitglied zu sein und nicht mehr als die anderen zu tun.	---

Charakterisierung der bei Kindern und Jugendlichen ausgelösten Verhaltensweisen:

a u t o r i t ä r	d e m o k r a t i s c h	l a i s s e z f a i r e
Vielfalt und Individualität der Äußerungen sind vermindert. Spontaneität, Aktivität und Bewegungsreichtum sind eingeschränkt. Beschränkte soziale Kontakte der Kinder, jedoch Abhängigkeit vom Gruppenleiter. Erhöhte Reizbarkeit und Spannung.	Vielfalt der Verhaltensweisen, Erhöhung der Kreativität, zufriedene Atmosphäre, geringe Spannungen. Freundliche, kameradschaftliche Beziehung zum Leiter, persönliche Zuwendung und Fragen. Spontane Bildung von Unter-	Diffuses Verhalten, gute Beziehungen zum Gruppenleiter. Labile Gruppenstrukturen, Handlungsfreiheit, die jedoch schließlich zu angepaßtem Handeln führt. Positive gefühlsmäßige Beziehungen, die in Unangepaßtheit umschlagen.

Gruppenstruktur relativ starr, gewisser Zusammenschluß der Kinder als Reaktion gegen den Leiter.

Individuelles Streben, möglichst viel Material zu bekommen. Bei Zuspätkommen des Leiters kein spontaner Arbeitsanfang; beim Verlassen des Raumes erhebliches Absinken der Aktivität.

Kontakte zum Leiter; für die einen Abhängigkeit, Gehorsam, Apathie; für die anderen Aggressivität, Opposition, hohe Frustration.

gruppen, Stabilität der Gruppen über längere Zeit.

Zunahme der gegenseitigen Anerkennung.

Gemeinsame Gruppenaktivitäten.

Bei Verspätung des Leiters Eigenaktivität, bei Abwesenheit keine Unterbrechung der Aktivitäten.

Starker Widerstand gegen autoritäre Leiter.

Geringe Leistungshöhe.

Es wird weniger und schlechter gearbeitet, mehr gespielt und Unsinn geredet.

Mißerfolge führen zu Aggressivität und zur Entmutigung.

In der Untersuchung werden artifiziell drei verschiedene Erziehungsstile verwirklicht, die in bedeutsamer Weise unterschiedliche Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen auslösen. Der Stil des *laissez faire* ist am wenigsten wirkungsvoll in Bezug auf die Produktivität und die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder über längere Zeit. Er wird häufig in der Negation des autoritären sowie des demokratischen Führungsstils beschrieben. So bei WALZ (1961, S. 115): "Wo keiner dieser beiden Führungsstile sichtbar wird, wo also keine Prägung im autoritären oder im demokratischen Stil vorhanden ist, da wird - auf die Dauer gesehen - der erzieherische und der unterrichtliche Erfolg allmählich absinken. Für diesen Zustand ist häufig der *laissez-faire*-Stil eine Erklärung." Weitere Ergebnisse zu diesen drei Führungsstilen werden in Abschnitt 2 dieses Kapitels behandelt. Unter den experimentellen Bedingungen ist es möglich gewesen, diese drei Stile idealtypisch darzustellen; die darunterliegenden individuellen Persönlichkeitsmerkmale der Gruppenleiter scheinen unter diesen Bedingungen keine Rolle zu spielen: das bedeutet jedoch nicht, daß diese Stile in der Realität wirklich gehäuft vorkommen und sich in reiner Form darstellen. Die Übergänge werden auch hier fließend sein wie bei allen Typisierungen (s. auch WALZ, 1961, S. 113 f.).

Unter Vernachlässigung des *laissez-faire*-Stils, der sich als nicht praktikabel und auch als kaum je verwirklicht erwies, kommen ANDERSON (1959) zu der Unterscheidung dominant vs. in-

tegrativ: TAUSCH und TAUSCH (1970): autokratisch vs. sozial-integrativ; FLEISHMAN und HARRIS (1962): consideration vs. initiating structure. Letztere stellen im Verhalten von Vorgesetzten gegenüber Fabrikarbeitern zwei Dimensionen fest, nämlich "Wertschätzung" des Vorgesetzten gegenüber den Untergebenen, Achtung, Besprechung von Problemen, Teilhabe an Entscheidungen (= consideration) und dominante Strukturen, in denen vom Vorgesetzten die Anordnungen getroffen werden (= initiating structure). Niedrige Wertschätzung und starke Tendenz, Anordnungen zu treffen, korrelieren nach ihren Ergebnissen mit **Beschwerdehäufigkeit der Arbeiter und Kündigung**.

HECKHAUSEN (1969⁴, S. 198) sieht den Unterrichtsstil eines Lehrers hauptsächlich von seinen vorherrschenden Motivationen geprägt und unterscheidet zwei Schwerpunkte: a) Schülerbezogene-extrinsische Wertungen, b) **leistungsbezogene** - intrinsische Wertungen. Es gibt Lehrer, "die den größten Wert auf harmonische zwischenmenschliche Beziehungen legen, ein Ausdruck der sogenannten Anschlußmotivation. Sie stellen ihren Unterricht besonders auf sozialintegrative Umgangsformen ab und bekräftigen bei den Schülern entsprechende Verhaltensweisen. Das führt nur bei solchen Schülern, die bereits eine entsprechende Motivationsausprägung besitzen - d.h. deren Bedürfnis nach sozialer Zustimmung die anderen Motivationen ... überwiegt -, zu einer merklichen Erhöhung der Lernmotivierung." McKEACHIE (1961) weist auf die höhere Schulleistung hin, die Schüler in sozialintegrativ geführten Klassen erzielen. Fördert der Lehrer hingegen "ein geltungsstrebendes Sich-selbst-Behaupten der Schüler" (HECKHAUSEN, 1969⁴, S. 198), so erhöht sich die Leistung der Schüler, die ein ausgeprägtes Geltungsstreben besitzen (Verstärkung der vorhandenen Lernmotivierung). Ist der Unterrichtsstil jedoch intrinsisch motiviert, nämlich vorwiegend von leistungsthematischen Wertungen geprägt, so resultieren daraus beachtliche umgekehrte Effekte. "Von einem Unterrichtsstil, der Leistungswetteifer in der Klasse stimuliert und die Schüler ständig mit Rückmeldungen über ihre Erfolge und Mißerfolge versorgt und antreibt, profitiert nur die Lernmotivierung der Schüler mit niedriger Leistungsmotivation und geringer Mißerfolgsängstlichkeit. ... Demgegenüber erzielen Schü-

ler, die von Hause aus eine hohe Leistungsmotivation mitbringen, ihre besseren Schulleistungen dann, wenn der Unterrichtsstil des Lehrers keinen leistungsthematischen Druck ausübt" (HECKHAUSEN, 1969⁴, S. 199). Er kommt zu dem Schluß, daß es keinen Unterrichtsstil gebe, der die Lernmotivierung aller Schüler fördere. "Man müßte dazu erst Lehrer wie Schüler nach ihren vorherrschenden Motivationen auslesen und nach ihren optimalen Wechselwirkungen gruppieren" (a.a.O., S. 199).

Dieser differenzierte leistungsorientierte Ansatz, der sich in die weitere Unterscheidung zwischen "autoritär" und "tolerant" ohne Schwierigkeiten einordnen läßt, wurde experimentell vielfach überprüft (s. Abschnitt 2 dieses Kapitels), und zwar korrelierte die Intelligenzleistung schwach negativ mit autoritär-rigiden Einstellungen, die vermutlich wiederum einen autoritär geprägten Umgangsstil erfordern würden (s. auch BRENGELMANN, 1960).

Zur differenzierteren Erfassung der Verhaltensweisen von Erziehern wurden häufig Beobachtungs- und Skalendaten faktorenanalytisch untersucht (z.B. RYANS, 1961; SCHAEFFER, 1961; BECKER, 1964; TAUSCH und TAUSCH, 1970 u.a.). Die Ergebnisse dieser Faktorenanalysen, die aus Untersuchungsmaterial zu den verschiedensten Fragestellungen, an sehr differierenden Stichproben und mit sehr unterschiedlichen Meßinstrumenten errechnet wurden, führen zu ähnlichen Ergebnissen. Freilich stellt sich die Frage, ob nicht bisherige Vorstellungen und Wertmaßstäbe in die Untersuchungsinstrumente ebenso wie in die Interpretationen mit einfließen. RYANS (1961) beobachtete Lehrerverhalten (N = 1000) und extrahierte die folgenden Dimensionen:

- | | |
|---|--|
| a) Freundlich verstehendes, warmherziges Verhalten | - distanziertes, restriktives, egozentrisches Verhalten |
| b) verantwortungsvolles, systematisches, geschäftiges Verhalten | - verantwortungsloses, planloses, nachlässiges Verhalten |
| c) stimulierendes, phantasie-reiches Verhalten | - langweiliges, routinemäßiges Verhalten |

Dabei zeigte sich, daß diese Verhaltensdimensionen in unmittelbarem Zusammenhang standen mit dem Schülerverhalten im

Klassenzimmer, d.h. produktives Schülerverhalten korrelierte mit dem freundlichen, phantasiereichen, verantwortlichen Verhalten der Lehrer.

SCHAEFFER (1961) hat auf Grund vorliegender Untersuchungen ein zweidimensionales Schema entworfen, das einmal die Pole "Kontrolle" und "Autonomie" und zum anderen die Pole "Zuwendung" und "Feindseligkeit" berücksichtigt. Er bezieht sein sog. hypothetisches "Circumplex-Modell" besonders auf familiäre Erziehungspraktiken und auf die Phase der vorschulischen Erziehung, jedoch spricht zunächst nichts dagegen, es auf den gesamten Erziehungsbereich zu übertragen. Allerdings ist zu beachten, daß die Variablen im Verlauf der Entwicklung für das Kind von verschiedener Bedeutung sind. Die Komponente der Zuwendung bzw. Feindseligkeit ist besonders bei Kleinkindern bedeutungsvoll, die der Kontrolle bzw. Autonomie bei älteren Kindern, besonders für das Leistungsverhalten in der Schule.

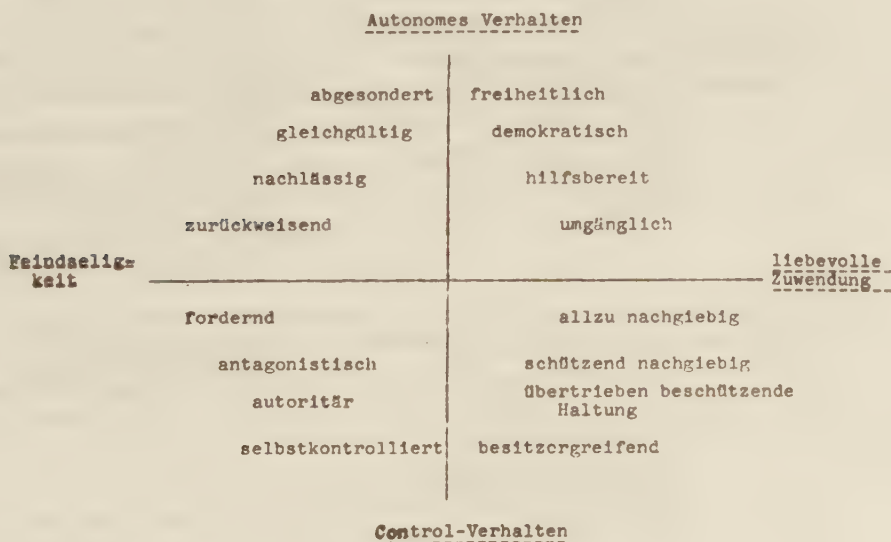


Abbildung 6:

Circumplex-Modell der Dimensionen mütterlichen Verhaltens, nach SCHAEFFER (in: GLIDEWELL 1961, S. 161)

Ebenso wie BECKER (1964) nimmt SCHAEFFER einen unmittelbaren Wirkzusammenhang zwischen Erziehungseinstellung und daraus resultierender Handlung einerseits und dem kindlichen Verhalten andererseits an. Kontrolle erzeugt unselbständige (abhängige), gehemmte, schüchterne, sich dauernd kontrolliert führende Kinder; Feindseligkeit führt zur Aggressivität und sozialen Unangepasstheit.

BECKER (1964) stellte in einem Merkmalsdiagramm ebenso die Abhängigkeit zwischen erzieherischem Verhalten und den Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche dar. Zwei Dimensionen werden unterschieden: einmal die Art der Kontrolle des Kindverhaltens auf einer Skala zwischen den Polen eines stark beschränkenden und gewährenden Verhaltens, zum anderen die emotionale Tönung der Erzieher-Kind-Beziehung auf einer Skala zwischen liebevoller Zuwendung und Feindseligkeit.

	stark beschränkendes Verhalten	gewährendes Verhalten
liebevolle Zuwendung	ergeben, abhängig, höflich, nett, gehorsam (LEVY) wenig Aggression (SEARS) starkes Regelverhalten, Knaben (MACCOBY) abhängig, wenig freundlich, wenig kreativ (WATSON) maximale Nachgiebigkeit (MEYERS)	aktiv, gesellschaftlich aufgeschlossen, kreativ, erfolgreiches Aggressionsverhalten (BALDWIN) schwaches Regelverhalten, Knaben (MACCOBY) unproblematisches Übernehmen der Erwachsenenrolle (LEVIN) minimale Selbst-Aggression, Knaben (SEARS) unabhängig, freundlich, kreativ, wenig projektive Feindseligkeit (WATSON)
Feindseligkeit	"neurotische" Probleme (Klinische Untersuchungen) eher schüchtern und streitsüchtig gegenüber Gleichgestellten (WATSON) gesellschaftlich zurückgezogen (BALDWIN) übernimmt nicht gerne Erwachsenenrollen (LEVIN) maximale Selbst-Aggression, Knaben (SEARS)	Straffälligkeit (GLUECK/BANDURA/WALTERS) Unnachgiebigkeit (MEYERS) maximale Aggression (SEARS)

Abbildung 7:

Diagramm der Abhängigkeiten zwischen Verhalten und Wirkung (nach BECKER 1964, S. 169 ff.)

TAUSCH und TAUSCH (1970, S. 155) fassen die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen zusammen und kommen zu zwei Hauptdimensionen des Verhaltens von Lehrern und Gruppenleitern:

- a) Emotionale Dimension
Wertschätzung, emotionale Wärme und Zuneigung vs. Gering-schätzung, emotionale Kälte und Abneigung.
- b) Lenkungs-Dimension
maximal starke Lenkung, etwa autoritäre Kontrolle, Restriktion vs. minimale Lenkung, etwa Permissivität, Autonomie-Gewähren, minimale Kontrolle.

Dieses Ergebnis ist mit denen von BECKER (1964) und SCHAEFFER (1961) voll zur Deckung zu bringen. Wie sich aus den Beobachtungen von BECKER ergibt, sind die Dimensionen des beschränkten und gewährenden Verhaltens mehr als die Pole der Zuwendung für die Lernfähigkeit und den schulischen Erfolg relevant. Diese Dimensionen der Lenkung wurden bereits als Einstellungsdimensionen charakterisiert, im Gegensatz zur emotionalen Dimension, die im wesentlichen ein Strukturmerkmal der Persönlichkeit sein dürfte. Trotz der Warnung von EYFERTH (1966, S. 24) vor "Variablenbenennungen wie 'democratic attitude' und 'authoritarian behavior'", um soziale Wertungen auszuschließen, was sicherlich berechtigt ist, scheint es uns doch andererseits günstig, die Termini autoritäre Einstellung vs. tolerante Einstellung weiter zu verwenden, zumal sie in knapper Form das Gemeinte charakterisieren.

In Anlehnung an eine Differenzierung von HERRMANN (1968, S.76) fassen wir den Erziehungsstil nunmehr als Resultante von Erziehungseinstellung und Erziehungspraxis. Man kann die Einstellungen in Gruppen mit großer gemeinsamer Varianz zusammenfassen. Eine solche Gruppe kann z.B. "autoritäre Erziehungseinstellung" genannt werden. Neben diese Einstellungen tritt die konkrete Erziehungspraxis mit ihren - die Einzelsituation kennzeichnenden - Variablen (z.B. Situation, Normen, Anforderungen, Art der Kinder, "emotionale Feldbedingungen", sozialer Status des häuslichen Milieus der Kinder, Alter, Geschlecht usw.) und den entsprechenden Erziehungspraktiken des Erziehers. Einen bedeutsamen Einfluß der individuellen Einstellung auf das tatsächliche Erziehungsgeschehen weist eben-

falls HECKHAUSEN (1966, S. 110) nach. Er berichtet von Ergebnissen zweier Untersuchungen, die den Schluß nahelegen, daß die Lehrerreaktion nicht so sehr von pädagogischen Maximen, auch nicht so sehr von der erzieherischen Situation, als vielmehr von persönlichkeitspezifischen Einstellungen des einzelnen Lehrers abhängt. Die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, in der Reaktionen auf Situationen, die erzieherisches Eingreifen erforderlich machten und zu 91 % in autokratischer Manier erfolgten (TAT-Situationen), stimmten mit dem tatsächlichen Lehrerverhalten überein ($\rho = .42, P < .01$). Bei einer nachträglichen Betrachtung neigten die Lehrer dazu, die spontanen autoritären Erziehungsreaktionen als unzweckmäßig zu beurteilen, was befürchten läßt, daß die in relativ verschlüsselten Meßskalen zum Ausdruck kommenden Einstellungen eher ein abgeschwächtes Bild der Realsituation geben.

Auf die Frage, auf welche Weise erzieherisches Verhalten das kindliche Verhalten unmittelbar beeinflusst, bieten sich drei Lernmodelle zur Hypothesenbildung an: - Zunächst das klassische Konditionierungs-Modell, nach dem kindliche Verhaltensweisen in direkter Reaktion auf die durch den Erzieher gesetzten Reize erfolgen. - Dann das instrumentelle Lernmodell, nach dessen Annahmen spezifische Verhaltensweisen durch Bekräftigung (reinforcement) durch die Erzieher gelernt werden. - Schließlich der Ansatz von BANDURA (1962), wonach das Verhalten bzw. die Einstellung des Erziehers spezifischen Handlungen Bedeutsamkeit verleiht und damit bestimmte Verhaltensweisen des Kindes bedingt (Modeling-Prinzip). Letzterem Erklärungsversuch wird in den letzten Jahren viel Bedeutung beigemessen (s. auch Kapitel I, Abschn. 1 d und HERRMANN, 1966).

1. Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen

Die Komplexität und der hohe Abstraktionsgrad des Begriffes Erziehungsstil erklären die Schwierigkeit seiner exakten Identifizierung. Ein Schema der vielfältigen Verflechtungen dieses

Konzepts gibt HERRMANN et al. (1968, S. 79) für den familiären Bereich, das wir für unsere Zwecke für den schulischen Bereich modifiziert haben. Das Schema enthält die experimentellen Ansatzpunkte für die Erfassung der Variablen und läßt durch die vielfältigen Interdependenzen vermuten, daß zu ihrer präzisen Erfassung komplexe Untersuchungspläne vonnöten sein werden. HERRMANN dazu (a.a.O.): "Angesichts des derzeitigen Forschungsstandes dürfen aber Teiluntersuchungen, bei denen sogar eine beträchtliche Anzahl wahrscheinlicher Einflußgrößen unkontrolliert bleiben mag, nach unserer Auffassung nicht vorschnell verurteilt werden" (s. Abb.).

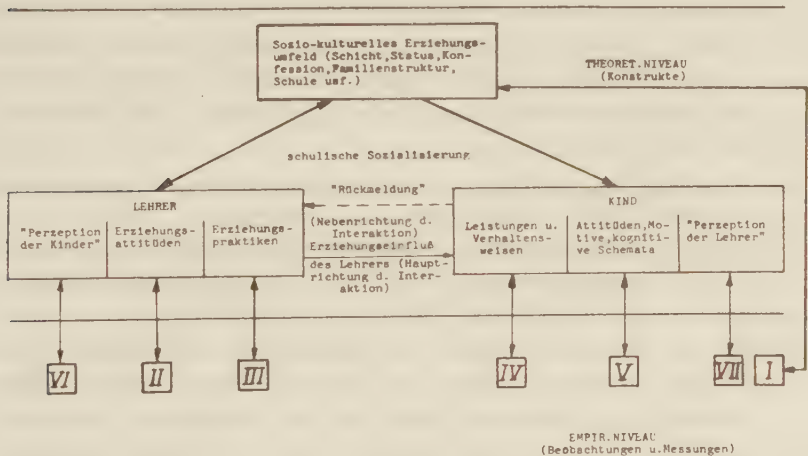


Abbildung 8:

Variablen zur Erfassung des Erziehungsstils des Lehrers im schulischen Sozialisierungsprozeß (vereinfachte Darstellung)

(Die Darstellung wurde von HERRMANN, 1968, S. 79, übernommen und für den schulischen Bereich modifiziert)

HERRMANN (a.a.O.) stellt die folgenden Funktionszusammenhänge auf:

$$\begin{aligned}
 \text{IV, V} &= f(\text{II, III}) \\
 \text{II, III} &= f(\text{I}) \\
 \text{IV, V} &= f(\text{VII}) \\
 \text{VII} &= f(\text{I})
 \end{aligned}$$

Erst wenn diese Funktionen bekannt sind, ist es wahrscheinlich, daß wir den Erziehungsprozeß hinlänglich kennen und Voraussagemöglichkeiten gegeben sind. Wenn wir uns vorläufig auf die Erfassung der Erziehungsstile beschränken, so betrifft das die Variablen II, III und I.

Werden Erziehungsstile auf der psychologisch-empirischen Ebene erfaßt, so lassen sich zwei Beschreibungsniveaus unterscheiden: a) Beobachtung des aktuellen erzieherischen Verhaltens (overt behavior level); b) Befragung der verbal geäußerten Meinung über Fragen der Erziehung (attitude level).

Bei der unmittelbaren Beobachtung werden zumeist trainierte Beobachter eingesetzt, die Erziehverhalten unter Feldbedingungen nach Häufigkeit, Intensität und Tendenz einschätzen und protokollieren. TAUSCH und TAUSCH (1970, S. 146) nennen die folgenden Bedingungen, unter denen schließlich Schlüsse gezogen werden können:

- Jedes Merkmal ist von mindestens zwei voneinander unabhängigen Beobachtern beurteilt worden
- Die Übereinstimmung liegt bei mindestens $r = .65$
- Die Zuverlässigkeit über die Zeit liegt bei mindestens $r = .60$ (Zeitmaß mindestens eine Woche)

Der erste Versuch einer systematischen Einstufung unmittelbarer Beobachtungen wurde von MERRILL (1946) gemacht. Durch Einwegscheiben wurde das Verhalten von Müttern 30 Minuten lang beobachtet und in Intervallen nach bestimmten Kategorien protokolliert. Als Intensitätsmaß galt die Anzahl der Eintragungen pro Kategorie. MOSS (1965) schlägt zur Vereinfachung dieses Verfahrens einen Merkmalsschreiber vor.

CHAMPNEY (1941) entwickelte die Fels-Parent-Behavior-Scales zur direkten Klassifizierung des Erziehungsverhaltens in 30 mehrstufigen Skalen. LORR und JENKINS (1953) sowie ROTT (1949) führten mit Hilfe dieser Skalen Faktorenanalysen durch und extrahierten übereinstimmend drei Hauptfaktoren: a) Abhängigkeit des Kindes, b) demokratische Erziehungshaltung, c) Kontrolle des kindlichen Verhaltens. Ähnliche Ansätze werden von SEARS et al. (1953), YARROW und GOODWIN (1965) berichtet.

Die Einstellungsbefragung erfolgt zumeist in der Form der Schülerbefragung oder aber als Selbstbeschreibung der Erzieher. Die Methoden der Wahl sind gelegentlich das standardisierte Interview, sehr häufig Fragebogen und Einstellungsskalen: sehr selten werden projektive Testmethoden mitverwendet (z.B. TAT und RORSCHACH). Fast alle derartigen Meßinstrumente wurden in den USA entwickelt: die bekanntesten werden hier relativ ausführlich beschrieben, da sie der von uns verwendeten LEKU-Skala, die im empirischen Teil dieser Arbeit analysiert wird, nach der Art der Konstruktion ähnlich sind. Entsprechende Untersuchungen, die mit dieser Methode in den USA durchgeführt wurden, könnten eventuell dringlich erforderliche Studien im deutschen Bereich exemplarisch anregen.

Die Befragungsmethode zur Elterneinstellung (PARI = Parental Attitude Research Inventory) wurde von SCHAEFFER und BELL (1958) veröffentlicht. Sie besteht aus 23 Items mit je fünf Intensitätsgraden (nach dem LIKERT-Typus), die elterliche Einstellungen gegenüber Erziehungsmethoden und familiären Problemen erfassen sollen. ZUCKERMANN, BARRETT-RIBBACK, MONASHKIN und NORTON (1958) faktorenanalysierten die Skala und extrahierten drei Hauptfaktoren. Faktor A, der sich auf 16 Items bezieht, erfaßt die Einstellung "autoritäre Kontrolle" (authoritarian-controlling-attitude): Faktor B scheint die Einstellung "feindliche Zurückweisung" (hostile-rejecting-attitude) zu messen und Faktor C die Einstellung "demokratische Gleichstellung" (democratic-equalitarian-attitude). Die Autoren berichten von einer Korrelation von $r = .51$ zwischen der F-Skala und dem Faktor A der PARI-Skala bei 32 Klinikpatienten. Die Hypothese, daß die relativ hohe Beziehung beider Skalen auf den Einfluß der Antwort-Tendenz zurückzuführen sei, konnte zu 50 % zurückgewiesen werden. Es ist wahrscheinlich, daß der inhaltliche Anteil der PARI-Items und die tatsächlich erfaßten Elterneinstellungen für das Ergebnis ausschlaggebend sind, obgleich der Einfluß der Antworttendenzen für einen nicht kleinen Teil der Varianz verantwortlich ist (S. ZUCKERMANN, 1958, S. 44).

Die Minnesota Lehrereinstellungsskala (MTAI = Minnesota Teacher Attitude Inventory) ist in den USA die häufigst benützte Skala

zur Erfassung der Einstellung von Lehrern. Sie wurde an der Universität von Minnesota von COOK, LEEDS und CALLIS (1951) entwickelt. Die Autoren berichten aus ihrer jahrelangen Arbeit mit der Skala von einer guten Reliabilität und signifikanten Korrelation zwischen den Ergebnissen der Skala und dem Lehrer-Schüler-Verhalten im Klassenzimmer. Das Ziel des Verfahrens besteht darin, diejenigen Lehrereinstellungen zu erfassen, die Voraussagen über die interpersonalen Beziehungen zu Schülern und die Zufriedenheit im Beruf zulassen (s. COOK, LEEDS und CALLIS, 1951, S. 3). Normwerte liegen für verschiedene Gymnasialtypen, Colleges für Referendare, Volksschullehrer und Gymnasiallehrer vor.

Bei der Konstruktion der Skala wurden zunächst 378 Einstellungssitems nach der Methode der summierten Schätzwerte verwendet. Nach der Überprüfung der Gültigkeit aller Aufgaben blieben fürs erste 164 Items übrig. Eine nochmalige Überprüfung der Skala auf Grund von Vorgesetztenurteilen, Bewertungen im Klassenzimmer mithilfe der Bewertungsskala von BAXTER sowie einer Schülerbefragung (My Teacher Questionnaire) ergab einen Gültigkeitskoeffizienten von .594 (Vorgesetzte vs. MTAI = .434, Beobachter vs. MTAI = .486 und Schülerbeurteilung vs. MTAI = .452; alle sind auf dem .01 Niveau signifikant). Die Halbierungsreliabilität (nach der Spearman Brown Korrektur) betrug .909 (s. LEEDS 1950 und 1952). Die endgültige Skala umfaßt nunmehr 150 Aufgaben: die in Tabelle 2 aufgeführten Korrelationen konnten erzielt werden.

	LEEDS (1950)	LEEDS (1952)	CALLIS (1953)	CHAPPELL u. CALLIS (1954)
	N = 100	N = 100	N = 77	N = 82
MTAI-Werte vs. Schülerbeurteilung	.45	.31	.49	.05
MTAI-Werte vs. Vorgesetztenbewertungen	.43	.46	.19	.18
MTAI-Werte vs. Beobachterbewertungen	.49	.59	.40	.11
	.59	.59	.46	.11
MTAI vs. der 3 oben genannten				
Validitätskriterien	.60	.63		

Tabelle 2:

Korrelationen zwischen MTAI-Werten und Lehrerbewertungen vonseiten der Schüler, Beobachter und Vorgesetzten

In den Untersuchungen von LEEDS (1950), LEEDS (1952) und CALLIS (1953) wurden signifikant positive Beziehungen zwischen Lehrereinstellungen, gemessen mit dem MTAI, und den Einstufungen der Lehrer durch drei Beurteilergruppen nachgewiesen. Lediglich die Untersuchung von CHAPPELL und CALLIS (1954) vermochte keine relevanten Beziehungen zwischen den Kriterien nachzuweisen. Die Autoren schlossen daraus, daß der MTAI nur zur Einstellungsmessung von Schullehrern geeignet sei und nicht verwendet werden könne bei Instruktoren von Erwachsenen, zumindest nicht im militärischen Bereich, wie es bei der Arbeit von CHAPPELL und CALLIS der Fall war.

Weitere Studien: STEIN und HARDY (1957) unternahmen eine Validierungsstudie an Lehrerstudenten in Bezug zum Schülerurteil. Die Korrelationen betrugen für den Volksschulbereich .39, für die weiterführenden höheren Schulen .56. In den Studien von SANDGREN und SCHMIDT (1956) und OELKE (1956) konnten allerdings diese Beziehungen nicht signifikant nachgewiesen werden. Eine Faktorenanalyse von HORN und MORRISON (1955) läßt Zweifel an der Eindimensionalität der Skala aufkommen. Die Autoren fanden 5 Faktoren, die allerdings positiv interkorrelieren. KEARNEY und ROCCHIO (1955) untersuchten mehr als 600 Volksschullehrer, wovon die eine Gruppe (N = 587) alle Unterrichtsfächer in einer Klasse, die zweite Gruppe (N = 52) nur einzelne Spezialfächer wahrnahmen. Die MTAI-Werte für die beiden Gruppen lagen bei 41 und 28 und unterschieden sich auf dem .01 Niveau signifikant. Die Interpretation der Autoren lief darauf hinaus, daß bei umfangreicherer Unterrichtszeit eines Lehrers in einer Klasse Kontakt und Interesse des Lehrers für den einzelnen Schüler zunehmen, daß er sich dann nicht nur für die schulischen Leistungen des einzelnen interessiere, sondern auch für die persönlichen Eigenarten und das häusliche Milieu, Hobbies, die körperliche und seelische Gesundheit. Im Gegensatz dazu verhielten sich Lehrer, die lediglich in begrenzten Stunden Spezialfächer unterrichten, mehr sachbezogen und an den Einzelproblemen der Schüler weniger interessiert (a.a.O., S. 359). Nicht von der Hand zu weisen ist allerdings eine weitere Erklärung, daß Lehrer, die sich für diese Spezialfächer entscheiden, von vornherein weniger pädagogisch ambitioniert

sind als vielmehr ausschließlich sachbezogen arbeiten wollen und sich somit in der Artung ihrer Einstellung zum Schüler grundsätzlich von den nichtspezialisierten Lehrern unterscheiden (s. auch CALLIS, 1950; und GAGE, 1963).

In einer Untersuchung von ROCCHIO und KEARNEY (1953 b) konnte an signifikanten Ergebnissen (N-Lehrer = 395) gezeigt werden, daß einschlägige Ergebnisse des MTAI in Beziehung stehen mit negativen Bewertungen bzw. den Durchfallquoten der Schüler: die Autoren schlossen daraus: "Der Gymnasiallehrer mit unerwünschten Lehrer-Schülerbeziehungen, der eine Atmosphäre von Furcht und Spannung aufkommen läßt und in den Mittelpunkt seiner Bemühungen den zu bewältigenden Stoff stellt und nicht so sehr die Bedürfnisse, Emotionen und Fähigkeiten der Schüler, neigt eher dazu, Schüler durchfallen zu lassen als derjenige Lehrer, der harmonische Beziehungen mit seinen Schülern unterhalten kann und der sich für die Schüler als Schüler interessiert" (a.a.O., S. 251). Weitere Studien mit dem MTAI liegen von COOK, KEARNEY, ROCCHIO und TOMPSON (1953); ROCCHIO und KEARNEY (1956 a); COOK und MEDLEY (1955) vor (s. auch GETZELS und JACKSON, 1963).

Eine deutsche Übersetzung des MTAI erfolgte von HILBIG (1963), allerdings wurden für die deutschen Verhältnisse unseres Wissens bislang noch keine brauchbaren Vergleichswerte veröffentlicht.

Die Faschismus-Skala (F-Skala), die von dem Konzept der autoritären Persönlichkeitsstruktur herleitbar ist, dürfte unter den vorliegenden Skalen am häufigsten verwendet worden sein. Entwickelt wurde sie in den vierziger Jahren in Californien im Rahmen der großangelegten Studie von dem Forscherkreis um ADORNO et al. (1950). Da diese Skala von historischer Bedeutung ist und auch aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der LEKU-Skala, wird sie im Anhang abgedruckt.

Die Skala stellt ein quantitatives Schätzmaß dar zur Erfassung autoritärer Tendenzen. Das Instrument setzt sich aus Aufgaben zusammen, von denen teils hypothetisch, teils auf Grund klinisch-diagnostischer Erfahrung angenommen werden kann, daß

sie Tendenzen aufzeigen, die verhältnismäßig tief in der Persönlichkeit verankert sind. Es liefert somit Rationalisierungsmöglichkeiten für irrationale Tendenzen. Sie umfaßt 30 Aufgaben: für jedes Item hat die Vp. analog zur LEKU-Skala 6 Wahlen. Nach der Skalenkonstruktion der LIKERT-Methode wird für den vorliegenden Fall vorausgesetzt, daß von den Vpn. drei Grade der Übereinstimmung oder Ablehnung unterschieden werden können. Man meinte, daß drei Abstufungen für die Vpn. die beste Chance böten, klare Unterscheidungen bezüglich Übereinstimmungsstärke und Ablehnungsintensität zu erhalten. Die gesammelten Daten weisen darauf hin, daß alle 6 Kategorien benützt werden. Bei Entscheidungsunfähigkeit ist es natürlich möglich, die Aufgabe zu überspringen, was jedoch selten geschieht. In einer Untersuchung von McGEE (1955) waren bei insgesamt 4.500 Antworten lediglich 8 Auslassungen zu verzeichnen (a.a.O., S. 103). Das Bewertungssystem liegt wie bei der LEKU-Skala zwischen 1 und 7, wobei die hohen Werte einem hohen Autoritarismuswert entsprechen. Vier Punkte sind dann zu berechnen, wenn die Aufgabe ausgelassen wird. Die Reliabilität soll nach ADORNO et al. bei .90 liegen. Ein Maß der Gültigkeit der F-Skala wurde von den Autoren mit Hilfe intensiver klinischer Interviews an einer Auswahl von Vpn. mit hohen bzw. niedrigen Punktwerten in der F-Skala ermittelt. Das Auswahlkriterium war eine prozentuale Übereinstimmung von 75 - 80 % zwischen den Ergebnissen der F-Skala und den intuitiven Bewertungsmethoden.

In einer Anzahl von Untersuchungen wurde die Skala zur Erfassung des Erziehungsstils von Lehrern eingesetzt (s. GETZELS und JACKSON, 1963, S. 522; McGEE, 1955; WANDT, 1952 und 1954; LINDGREN und PATTON, 1958; REMMERS, 1954; LEVIN, HILTON und LEIDERMAN, 1957; PIERS, 1955; SHELDON, COAL und COPPLE, 1959). Die Ergebnisse von McGEE ebenso wie die von WANDT rechtfertigen den Schluß auf Grund sorgfältiger Erfassung und Analyse, daß die von der F-Skala gemessenen autoritären Einstellungen mit dem tatsächlichen Lehrerverhalten im Klassenzimmer übereinstimmen, $r = .58$ (McGEE, 1955, S. 137).

Der Minnesota Persönlichkeits-Fragebogen (MMPI = Minnesota multiphasic Personality Inventory) wurde ebenfalls zur Selbst-

charakterisierung von Lehrern verwendet. GETZELS und JACKSON (1963, S. 534 ff.) berichten darüber zusammenfassend. Das Instrument wird hier nicht beschrieben, da es für deutsche Verhältnisse herausgegeben wurde (SPREEN, 1962).

Weitere Methoden z.B. CPI, CPR u.a. spielen eine untergeordnete Rolle.

2. Einschlägige Untersuchungen

Bei der Erfassung des Erziehverhaltens wurde immer wieder festgestellt, daß die Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen ganz bestimmte Verhaltensmuster zeigen und sie zu einem vom Standpunkt der Erwachsenen aus positiv bewerteten Verhalten zwingen. Dabei spielt die unmittelbare Lenkung zu Disziplin und Gehorsam sowie zur Leistung eine hervorragende Rolle, obgleich unterdessen bekannt ist, daß tolerante Einstellungen und demokratisches Verhalten i.a. zu günstigeren Resultaten führen.

In diesem Abschnitt werden einige der vorliegenden exemplarischen Arbeiten zur Erziehereinstellung und ihren Konsequenzen für die Erzogenen ausgewählt und dargestellt werden. Die bereits in den letzten beiden Abschnitten erwähnten Untersuchungen werden nicht mehr berücksichtigt, so auch nicht die wegweisende Arbeit von LEWIN et al. (1939). In den fünfziger Jahren knüpften BIRTH und PRILLWITZ (1959) an diese Untersuchung an: sie überprüften im deutschen Sprachraum (Ostberlin) an acht Fünfergruppen (Knaben im Alter von 10 - 11 Jahren) die Frage des Einflusses führender Personen auf das Verhalten von Schulkindern, ihre Arbeitshaltung und Disziplin. In jeder der Versuchsgruppen entwickelten sich je nach Art des Führungsstils verschiedene charakteristische Haltungsstile der Kinder, die in einer Tabelle in den wichtigsten Zügen zusammengefaßt sind:

Tabelle 3:

Vergleich von demokratisch und autoritär geführten Gruppen
(nach einer Untersuchung von BIRTH und PRILLWITZ, 1959, S. 272)

	demokratisch geführte Gruppen	autoritär geführte Gruppen
Haltung zum VL	Locker - ungezwungen - vertraut (z.T. leicht distanzlos), Behandelten VL oft als gleichberechtigten Partner.	Untertänig, ergeben, beflissen, unsicher, humorlos; unkritisches Bewundern des VL.
Disziplin	VL konnte sich häufig nicht durchsetzen. Große Übereinstimmung der Disziplin in An- und Abwesenheit des VL. In den letzten entscheidenden Stunden "bewußte" Disziplin.	Häufig ausgesprochen mustergültig. Kaum Unterhaltungen in Anwesenheit des VL, wenn, dann nur flüsternd. Starre Ordnungsgewohnheiten. Bei Abwesenheit des VL oft Abkommen vom Stundenthema und Herumtoben.
Arbeitshaltung	Großer Arbeitseifer bei guter Kooperation. Keine Prüfungsatmosphäre. Arbeiteten sehr selbständig und entwickelten gute Eigeninitiative.	Hoher Ehrgeiz der Einzelnen gegenüber dem VL (Konkurrenzhaltung). Geringe Kooperation. Oft Prüfungsatmosphäre. Unsicherheit und Unselbständigkeit.
Leistung	Tätigkeitsangepaßte Leistungs- bzw. Spielhaltung. Beim Kneten, in den ersten Stunden, mäßige Leistungen; in den letzten Stunden, beim Zaubern, ausgesprochen gute Leistungen.	Bei starrer Leistungshaltung gute Leistungen beim Kneten, schlechte Leistungen beim Zaubern.
Gruppenverhalten	Fast kontinuierliche Entwicklung zu echten Wir-Gruppen mit Blütephasen in den letzten Zusammenkünften.	Nach guten Ansätzen zur Wir-Gruppenbildung in den ersten Stunden zunehmender Zerfall der Wir-Haltung.
Soziale Kontaktnahme	Viele Unterhaltungen, eingeschlossen VL; Diskussionen über den Fortgang der Arbeit und die Erreichung des Wettbewerbszieles.	Vorherrschend Blickkontakte. Wußten über vom VL. Vorgeschriebenes hinaus nichts miteinander anzufangen. Nur oberflächliche Beziehungen zueinander.
Ausgerichtetheit des Gruppenlebens auf ein gemeinsames Ziel	Allgemeine Zielbegeisterung in den für die Erreichung des Gruppenzieles wesentlichen Zusammenkünften. Ernsthaftes Vorbereiten ihres Programms für die "Gala Premiere".	Keine Begeisterung für das Wettbewerbsziel. Nie echter Zusammenschluß um ein übergeordnetes Ziel. Kein gemeinsames Üben für die "Gala Premiere".
Wettbewerbshaltung und Exklusivität	Jeder Einzelne fühlte sich mit verantwortlich für die Verwirklichung des Gruppenzieles. Bemühten sich, als Gruppe Eindruck auf Fremde zu machen. Rivalengruppe gegenüber nicht gehässig, sondern sachlich-kritisch.	Der Rivalengruppe gegenüber z.T. verzagt-hilflos, z.T. gehässig, Leistungen abwertend. Kaum gemeinsames Anspruchsniveau Fremden gegenüber.
Wir-Geist	In den Stunden besonderer Zielbewußtheit und Zielidentifikation sehr guter Wir-Geist.	Kein echtes Zusammengehörigkeitsgefühl oder gegenseitige Verantwortung. Konkurrenzhaltung. Isolierungstendenzen einzelner.
Rangreihe	Kontinuierliche Festigung der Rangreihe.	Keine feste Rangreihe.
Rollenverteilung	Ausgeprägte Rollenverteilung, beginnend bei den extremen Rangplätzen, wärter konnte sich durchsetzen.	Erste Ansätze. Keiner der Führungsansätze konnte sich durchsetzen.

Mit zunehmend autoritärem Führungsstil wird a) das Verhalten zum V1. immer verdeckter und unterwürfiger, b) die Arbeitshaltung in zunehmendem Maße auf den Leiter der Gruppe bezogen und gekünstelt, c) die Leistung zunächst besser, dann schlechter, d) die "Wir-Gruppen-Entwicklung" verzögert. Zunächst zeigt sich eine aufsteigende, dann eine rückläufige Tendenz. Damit werden die Ergebnisse von LEWIN et al. weitgehend auch für unseren Sprach- und Kulturbereich bestätigt.

Die Autoren WITTY (1947), KEILHACKER (1932 und 1930), HAVENSTEIN (1921), GRAESER (1951) untersuchten u.a. das Kind-Lehrer-Verhältnis unter der Fragestellung, wie das Kind sich den Lehrer wünscht, wie der ideale Lehrer sein sollte. TAUSCH (1956) weitete diese Frage aus auf die Einstellung des Kindes gegenüber den Erwachsenen bzw. das Bild des Erwachsenen im kindlichen Erleben. Sie kommt dabei bei 120 Kindern zwischen 7 und 14 Jahren zu dem Ergebnis, daß in Situationen der Überschneidung der Kinderwelt mit der Welt der Erwachsenen die Kinder allgemein den fremden Erwachsenen als übermächtige, dominierende Person erleben, der gegenüber sie ihre Wünsche und Ansprüche aufgeben müssen (a.a.O., S. 496). TAUSCH et al. (1970, S. 155 ff.) wiesen in mehreren Untersuchungen nach, daß sich Lenkung und Führung als eine Hauptdimension des Verhaltens von Lehrern und Erziehern erweist mit dem Ziel, daß sich die so Erzogenen später in einer bestimmten Art verhalten. Zu der Fragestellung, welches Erziehungsverhalten Lehrer in erziehungsschwierigen Situationen verwirklichen, führte TAUSCH A. (1958 a) eine Untersuchung durch. Es wurden 73 Lehrern (53 männlichen und 17 weiblichen) 14 schwierige und konfliktreiche Situationen aus der alltäglichen Schulpraxis bildlich vorgelegt mit der Bitte um eine spontane Stellungnahme. Die so gewonnenen 1022 Fälle erzieherischen Verhaltens wurden 5 neutralen Beurteilern zur Einordnung in die folgenden 4 Kategorien gegeben: "sehr autokratisch", "autokratisch", "aktiv-sozialintegrativ", "passiv-sozialintegrativ". Die vier Kategorien wurden genau definiert (a.a.O., S. 134 ff.); ein Erziehungsverhalten galt dann als eindeutig kategorisiert, wenn 4 der 5 Beurteiler übereinstimmten. Dies wurde bei 76 % der Verhaltensweisen erreicht: die übrigen wurden bei der Auswertung nicht mehr berücksichtigt.

Es ergaben sich die folgenden hochsignifikanten Ergebnisse: 39 % der Erziehungsmaßnahmen werden als "sehr autokratisch" eingestuft; in weiteren 51 % der Verhaltensweisen soll das Kind sich widerspruchslos dem Willen des Lehrers unterordnen; 7 % sind "aktiv-sozialintegrativer" Art und weitere 3 % "passiv-sozialintegrativ". Untergruppen mit bedeutsamen Abweichungen im Erziehungsverhalten wurden nicht festgestellt. Zur Frage der Konsistenz der Verhaltens ergab sich, daß 32 % der befragten Lehrer in allen Situationen ausschließlich ein autokratisches Verhalten zeigten und 52 % der Lehrer in 75 % der Situationen sich auch so verhielten.

In einer Zweituntersuchung wurden 43 Experten zu ihrer Einschätzung des Bildmaterials befragt. Von 94 % der Experten wird die "sehr autokratische" Erziehungshaltung als psychologisch-pädagogisch ungünstigste Erziehungsform bewertet. Die autokratische Haltung wird von 59 % der Experten nur als drittbeste interpretiert. In der sozialintegrativen Haltung hingegen sehen 49 % den besten und 26 % den zweitbesten Erziehungsstil. Des weiteren sollten in einem dritten Teil der Untersuchung 29 Lehrer, die an der ersten Befragung teilgenommen hatten, im unwissentlichen Verfahren dieselbe Einordnung wie die Expertengruppe vornehmen. Es zeigte sich, daß die 29 Lehrer, von denen in 90 % der erziehungsschwierigen Situationen "sehr autokratische" und "autokratische" Erziehungshaltungen als eigenes Verhalten angegeben worden waren, zu 67 % diese Haltungen als schlechteste oder nur drittbeste Erziehungshaltungen bewerteten. Zu 77 % halten diese Lehrer eine sozialintegrative Erziehungshaltung für erstrebenswert oder optimal. In der Diskussion dieser Ergebnisse werden verschiedene Begründungen angeführt: Zu hohe Klassenfrequenz, Arbeitsüberlastung, eine Zunahme erziehungsschwieriger Situationen, Mangel eines ausreichenden Trainings der Lehrer im psychologisch-sachgerechten Umgang mit Kindern, weiterhin die sofortige volle Konfrontation mit den Berufsschwierigkeiten nach Abschluß des Studiums und infolgedessen Rückgriffe auf autokratisches Verhalten. Ferner ist anzunehmen, daß die autoritären Prägungen der Umwelt des Lehrers zur Realisation drängen. TAUSCH folgert, daß eine weitere Klärung des komplexen Sachverhalts durch empirische Untersuchungen unerläß-

lich sei und eventuell gezielte Einstellungsänderungen vorgenommen werden müßten.

Die Erziehungssituation im praktischen Schulunterricht wurde im selben Jahr von TAUSCH empirisch untersucht (1958 b). Die Art des Erziehungsverhaltens von Lehrern auf besondere Erziehungsanlässe (35 % Inruhestiftung, 20 % Abgelenktsein der Kinder, 15 % Unordnung, Vorsagen u.a.) wird von 5 neutralen Beurteilern klassifiziert: 13,8 % der Erziehungsmaßnahmen sind als "sehr autokratisch", 80 % als "autokratisch" einzustufen, 2 % fallen in die Kategorie der "aktiv-sozialintegrativen" und 0,8 % in die der "passiv-sozialintegrativen" Maßnahmen. Die Durchgängigkeit des Lehrerverhaltens zeigt sich darin, daß 39 % der Lehrer in sämtlichen Erziehungsfällen ein "sehr autokratisches" oder autokratisches Verhalten zeigen. 85 % der Lehrer reagieren so in 75 % der Fälle.

Der Vergleich dieser Ergebnisse mit den vorhergehenden ergibt eine annähernde Übereinstimmung, die nach Ansicht der Autorin (a.a.O., S. 677) sowohl eine Voraussage der realen Art des Erziehungsverhaltens wie auch der Konsistenz mit Hilfe experimenteller Methoden rechtfertigt.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen McNEMAR (1946) und McGEE (1955), die eine signifikante Übereinstimmung zwischen den verbalen Reaktionen von Lehrern auf Aussagen in einer Einstellungsskala zur Messung autoritärer Haltungen und dem unmittelbar eingestuften Realverhalten (overt behavior) fanden.

In weiteren Untersuchungen von TAUSCH R. (1960) werden Fragen der Lenkung durch Lehrerbefehle und Lehrerfragen untersucht. Bei 30 Lehrkräften wurde das Unterrichtsgeschehen in 50 Unterrichtsstunden mitprotokolliert. Die zu untersuchenden Merkmale waren in eine Strichliste mit Zeitintervallen von 3 Minuten einzutragen (genauer Versuchsplan S. 128 ff.). Die 50 Unterrichtsstunden reduzierten sich auf 24 reine Schulstunden mit weniger als 5 minütiger Sondertätigkeit des Lehrers. Ergebnisse: In den 24 Stunden wurden 1.370 Fragen des Lehrers registriert, d.h. pro 40 Minutenintervall durchschnittlich 57,1 Fragen. Dabei lag der Durchschnitt für 33 % der Stunden bei

96 Fragen. Von den 1.370 Fragen wurden 70,9 % an die ganze Klasse gerichtet und 29,1 % an einzelne Kinder. Im Vergleich dazu wurden vonseiten der Kinder insgesamt 109 Fragen gestellt. Die Relation von Lehrer zu Schülerfragen liegt bei 40,8 : 1. Zur gleichen Zeit wurden im Mittel 30,5 Aufforderungen und Befehle gegeben. Umgerechnet ergibt das einen 46 Sekundenturnus. Als Indikator für die Respektierung der kindlichen Persönlichkeit benützt TAUSCH die Wörter "bitte" und "danke". Es zeigte sich, daß in 50 Unterrichtsstunden 3,4 mal das Wort "bitte" fiel und 0,5 mal das Wort "danke". TAUSCH (a.a.O., S. 137) ist der Ansicht, daß durch das ständige Lenken der Klasse beim Lehrer Spannungen entstehen, u.a. auch dadurch, daß er häufig die freundliche, sozialintegrative Form des Umgangs mit Kindern für richtig hält, sie aber einfach nicht realisieren kann. Eine Möglichkeit, diese Überzeugung verhaltensrelevant werden zu lassen, besteht nach Meinung des Autors im Gruppenunterricht, wo nicht so viele Störungen erfolgen und auf einzelne Schüler besser eingegangen werden kann. Durch die starke Lenkung des Verhaltens wird eine vorwiegend reaktive Haltung der Kinder erzeugt, es scheint fraglich, ob die intellektuellen und persönlichkeitspezifischen Fähigkeiten der Kinder optimal gefördert werden.

Anhand von Kinderurteilen stellte TAUSCH A. (1960) fest, welche sprachlichen Äußerungen sich auf das Verhalten von Schülern günstig und welche sich ungünstig auswirken. Bei der autokratisch-persönlichen Verbotsform (Du-Anrede) geben 13 % der Kinder (N = 72) an, mit einem unerwünschten Verhalten aufzuhören und 47 % weiterzumachen: bei der autokratisch-unpersönlichen Verbotsform (man-Anrede) würden angeblich 19 % aufhören und 32 % weitermachen, bei der sozial-integrativen Form (man-Anrede, verbunden mit Worten des Verständnisses) würden 38 % aufhören und 21 % fortfahren. Die Autorin zieht aus den Ergebnissen den Schluß, daß unabhängig von der Situation und von zufälligen Einflüssen "ganz bestimmte von Erziehern verwendete Formen ... bei der überwiegenden Anzahl der Kinder ganz bestimmte entsprechende Reaktionen (bewirken)" (TAUSCH, A., 1960, S. 230).

Dieser Zusammenhang zwischen Lehrerverhalten und dem Verhalten und Erleben der Kinder konnte unter verschiedenen Fragestellungen immer wieder festgestellt werden. So konnte wiederholt gezeigt werden, daß zunehmende Konfliktsituationen befriedigender gelöst und bewältigt werden können in der Begegnung mit dem Erwachsenen als verständnisvollem Partner (TAUSCH A., 1960 b, 1960 c, 1962 a; TAUSCH R., 1962 b; TAUSCH A., 1963; TAUSCH R. und BENNER, 1963).

Fragen zu diesen Merkmalsbeziehungen und den psychologischen Korrelaten der Sprachkommunikation sowie die Wirkung verbal geäußerten Verständnisses von Erziehern gegenüber Kindern, wie auch die Frage der Reversibilität bzw. Irreversibilität sprachlicher Äußerungen in der sozialen Situation wurden ebenfalls sehr differenziert untersucht (TAUSCH R., 1962 b; TAUSCH A., 1963; TAUSCH und TAUSCH, 1965). Der Tatbestand, daß in der sprachlichen Interaktion häufig ein hierarchisches Verhältnis anzutreffen ist, sollte nach Art und Ausmaß der sozialen Reversibilität und Irreversibilität erfaßt werden. Die soziale Reversibilität wird hierbei definiert als potentiell mögliche Übernahme von Form und Inhalt des Sprachverhaltens einer Person durch den Angesprochenen, ohne daß dies unhöflich oder auffällig wäre (s. TAUSCH und TAUSCH, 1965, S. 28). Die sehr sorgfältig durchgeführte Untersuchung ($N_{\text{Lehrer}} = 10$, $N_{\text{Schüler}} = 468$) führte zu dem Ergebnis, daß 38 % aller partnerbezogenen Äußerungen von Lehrern in konventionellen Unterrichtsstunden als nicht reversibel beurteilt wurden. Demgegenüber waren die Schüleräußerungen weitgehend reversibel (98,6 %). Bei Lehrern mit konventionellem Unterrichtsverhalten liegt der RSV um 0,62, bei Lehrern mit sozialintegrativem Verhalten bei 0,91 (RSV = Reversibilitätsquotient sozialen Verhaltens = Anzahl reversibler Äußerungen: Gesamtzahl aller Äußerungen). Als Auswirkung der sozialen Interaktion mit hoher Irreversibilität ist nach Ansicht der Autoren eine Erschwerung des Erlernens eines angemessenen Sozialverhaltens durch die Inkongruenz von geforderten und realisierten Verhaltensweisen bei den Lehrern anzunehmen. Daraus resultiert ein ungünstiges Sozialklima in den Klassen sowie die Bildung eines starren hierarchischen Sy-

stems mit "zweigleisiger Interaktion", in dem sich die Schüler leicht als unterlegen und minderwertig erleben können (s. TAUSCH und TAUSCH, 1965, S. 35).

Weitere Arbeiten zu der Thematik der sozialen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und zu der Auswirkung verschiedener Lehrstile wurden von TAUSCH und Mitarbeitern 1966 (a), 1967, 1968, 1969 vorgelegt. Die kritische Durchsicht der letzten Untersuchungen ergibt eine weitgehende Verfeinerung der Methoden (Videorecorder-Aufzeichnungen, Skalierung durch neutrale und unwissentliche Beurteiler, korrelationsstatistische Auswertung, Faktorenanalyse) und eine differenziertere Handhabung der Konzepte. Fernziele der kommenden Untersuchungen könnten sein:

- a) Aufklärung der situativen Bedingungen der Beziehungen zwischen dem Verhalten von Erziehern und Schülern:
- b) Entwicklung von weiteren Methoden zur vereinfachten Erfassung des Lehrerverhaltens:
- c) Operationalisierung der Variablen und Formulierung von Prozeßgleichungen der Interaktion (vgl. TAUSCH 1966 b);
- d) Durchstrukturierung des Problemgebietes durch Anwendung kybernetischer Modelle, was zur Hypothesenbildung der funktionalen Zusammenhänge der Variablen beitragen kann.

Werden in den bereits referierten Arbeiten allgemeine Auswirkungen verschiedener Lehrstile auf Kinder- und Schülerverhalten dargestellt, so sollen nunmehr spezielle Untersuchungen zur Klärung des Zusammenhangs zwischen Lehrstil und Leistung in den wichtigsten Ergebnissen erwähnt werden.

SIEGEL und SIEGEL (1967) vertraten den Standpunkt "... allgemein hat man entdeckt, daß Schüler ungefähr das gleiche lernen, wenn sie der einen Unterrichtsumgebung ausgesetzt sind oder einer anderen" (a.a.O., S. 325). Zu einer ähnlichen Auffassung waren WALLEN und TRAVERS (1963) gekommen, wenn sie meinten, daß Unterrichtsstile nicht viel Unterschied zu machen scheinen und kaum etwas dafür spräche, eine Methode einer anderen vorzuziehen. Demgegenüber vertritt GAGE (1969, S. 1447) die Ansicht, daß dieses breite Verallgemeinerungen seien und, obgleich positive Resultate schwer zu erlangen seien, "doch einige herangezogen werden können als Hinweis dafür, daß in Abhängigkeit davon, welche Lehrmethoden in Betracht gezogen

werden, sie einen Unterschied auf die erzieherischen Ergebnisse haben." So sprechen bereits die Ergebnisse von LEWIN, LIPPITT und WHITE (1939) dafür, daß Schüler bei Erziehern mit starker emotionaler Zuwendung kreativer arbeiten als bei Erziehern mit distanziert abweisendem Verhalten. GETZELS und JACKSON (1931) weisen in mehreren Untersuchungen nach, daß konventionelle (autoritäre) Lehrer eher dazu tendieren, durchschnittlich begabte Schüler höher einzuschätzen als hoch kreative. Selbst wenn originelle Schüler gute Schulleistungen zeigen, sind sie bei diesen Lehrern nicht besonders beliebt. Die Struktur derzeitiger Schulen, der relativ straff vorgeschriebene, auf memorierende Leistung und konvergierendes Denken (GUILFORD, 1953) ausgerichtete Unterricht vermögen originelles Denken und Verhalten wenig zu fördern. Zu ähnlichen Befunden kommen auch KLAUSMEIER und GOODWIN (1936) und FLECHSIG (1933). Problemsichtiges, kreatives Lernen hingegen wird nach TORRANCE (1935) durch ein Lehrerverhalten ausgelöst, das die Eigeninitiative der Schüler unterstützt und sie zu sinnvollen, originellen und spontanen Aussagen ermuntert. Ausgehend von der Leistungsdivergenzierung von GUILFORD (1950 und 1959) in divergierendes und konvergierendes Denken, kommt CORRELL (1936) zu der Hypothese, daß "alle Leistungen, die schöpferisches Verhalten voraussetzen, durch einen demokratischen Lehrstil gefördert werden, während Leistungen, die lediglich nachvollziehendes Verhalten erfordern, auch unter den Bedingungen eines autoritären Lehrstils dargestellt werden können" (a.a.O., S. 228). Divergierendes Denken soll im Gegensatz zum konvergierenden Denken nach den GUILFORDschen Untersuchungen der Begriffe zu schöpferischem Verhalten führen und sich im sozialen Bereich so auswirken, daß sich divergierend-kreative Menschen nicht ohne Widerstand an vorgegebene Verhaltensmuster anpassen. Nach CORRELL: "daß sie also einem autoritären Lehrstil gegenüber Aversionen entwickeln, während sie sich in einem demokratischen Milieu erst richtig entfalten können, weil ihnen dort Gelegenheit geboten wird, ihre originellen, zunächst neuartigen Auffassungen wenigstens zur Diskussion zu stellen" (a.a.O., S.208). THIERSCH (1969⁴, S. 486) betont, daß der Effekt der beiden Lehrstile in Abhängigkeit steht zu den Lernzielen, etwa im Hinblick

auf ein stoffbeherrschtes oder problemlösendes, kreatives Denken.

In Bezug auf das Problemlösen macht RIEDEL (1969³) im Rahmen eines Gutachtens der Bildungskommission darauf aufmerksam, daß es für den Lernerfolg des einsichtigen LöSENS von Aufgaben als einer Voraussetzung für den Aufbau optimaler Strategien von Bedeutung sei, daß neben einer das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft des Lernenden herausfordernden Aufgabe "ein entspanntes, von aktiven Belastungen freies Klima der Lernsituation und die situativen Hilfen im Problemlösungsprozeß" vorhanden sein müssen (a.a.O., S. 478). Ein autoritäres und gespanntes Klima ist also diesem Verhalten hinderlich (s. auch McKEACHIE, 1961). So haben auch bereits OJEMANN und WILKINSON (1939, S. 143 ff.) in einem Gruppenexperiment eine bedeutsame Leistungsüberlegenheit derjenigen Gruppe festgestellt, deren Lehrer sich um psychologisches Verständnis, um eine tolerante Einstellung gegenüber den Problemen der Schüler bemühte gegenüber der Leistung der Kontrollgruppe, deren Lehrer sich autoritär verhielt, im übrigen jedoch sachlich qualifiziert war.

CROSS (1966) nahm einen Zusammenhang zwischen zwei fest umrissenen Begriffsniveaus bei Jugendlichen und dem Erziehungsstil der Eltern an. Hohes Begriffsniveau bedeutet große Variabilität und Flexibilität dessen, wie Stoffe bzw. Informationen verarbeitet werden, zudem ein hohes Abstraktionsniveau. Der Autor bildet u.a. die Hypothese, daß ein positiver Zusammenhang bestehe zwischen niedrigem Begriffsniveau und autoritärer Erziehungshaltung, verbunden mit dem Gewähren geringer Autonomie durch die Eltern. Die Hypothese konnte signifikant bestätigt werden. MOLLENHAUER (1939⁴, S. 272) untersuchte die Annahme, "daß die Bereitschaft und Fähigkeit eines Individuums, Leistungen zu erbringen, von den Werten abhängt, an denen sich die Erziehung orientiert ...". Er findet sich in einer Untersuchung von ROSEN und D'ANDRADE (1959) bestätigt. Die Autoren konnten nachweisen, daß die besseren Leistungen und das höhere Anspruchsniveau von Kindern der Mittelschicht mit einer Wertorientierung korrelieren, die sich durch die Merkmale "aktivistisch", "individualistisch" und "zukunftsorientiert"

auszeichnet. Für die Unterschicht läßt sich im Gegensatz dazu nachweisen, daß diese Merkmale nur minimal vertreten sind, was wiederum den Schluß nahelegt, daß die praktizierten Erziehungsstile von situativ gesellschaftlichen Einflüssen abhängig sind. Die für die USA ermittelten Werte scheinen auch für die deutschen Verhältnisse Gültigkeit zu haben. Die bisherigen Untersuchungen von HECKHAUSEN und KEMMLER (1959), STRZELEWICZ et al. (1966), GRIMM (1966) unterstützen diese Hypothese, daß zwischen Einstellung, Wertorientierung, Anspruchs- und Bildungsniveau sowie Leistung ein bedeutsam positiver Zusammenhang besteht. Sowohl HECKHAUSEN (1966 b), THIERSCH (1969⁴) wie auch TAUSCH (1958) weisen darauf hin, daß der individuelle Erziehungsstil des einzelnen Lehrers auf die Lernmotivierung des Schülers von ausschlaggebender Bedeutung sei.

Einer Verallgemeinerung dieser Ergebnisse stehen die Befunde von SEARS und HILGARD (1964) und RYANS (1949, 1963, 1964) entgegen. Erstere fanden keine Unterschiede in den prüfbaren Leistungen bei autoritär und nichtautoritär geführten Klassen. RYANS stellte fest, daß ein warmherziges, freundliches Unterrichtsklima den Lernerfolg lediglich in den Volksschulen und auch dort nur geringfügig begünstige, daß jedoch in den weiterführenden Schulen die Stoffdarbietung den alleinigen Ausschlag gäbe. Diese Ergebnisse fanden u.W. keine weitere Bestätigung.

Der jetzige Stand der Forschungsarbeiten läßt eine endgültige Beantwortung des vorliegenden Problems nicht zu: die positive Abhängigkeit der Lernleistung von sozialem Klima bzw. Erziehungsstil einerseits, jedoch auch von adäquater Stoffdarbietung andererseits muß nach den Untersuchungsergebnissen weitgehend akzeptiert werden. THIERSCH (1969, S. 485) begutachtet dieses Faktum in der derzeitigen Situation für die Volksschule und das Gymnasium in unterschiedlicher Pointierung: "Für die Volksschule muß betont werden, daß Freundlichkeit und Verständnis allein keinen lerneffektiven Unterricht garantieren. Angesichts des Selbstverständnisses des Gymnasiums wird man dagegen umgekehrt die auf die Individuen zielenden Lernhilfen

unterstreichen müssen, damit das Wissen von der Notwendigkeit des Unterrichtsarrangements nicht, unter Vernachlässigung aller hier so wichtigen Unterschiede zwischen amerikanischer und deutscher höherer Schule und der so unterschiedlichen bildungspolitischen Situation, nur als Bestätigung jener gängigen Gymnasialideologie genommen wird, nach der es für Lehrer und Schüler auf Fachkönnen und Leistung ankomme und alles andere nur Zutaten seien, die dem Gymnasium von Psychologie und Pädagogik nur aufgedrängt würden."

Untersuchungen zu weiterführenden Fragen, wie z.B. Effektivität der lehrerzentrierten und schülerzentrierten Erziehungsstile, Klassenunterricht vs. Gruppenunterricht sind z.B. bei TAUSCH und TAUSCH (1970), bei CORRELL (1966) und bei HECKHAUSEN (1966) zu finden. Sie werden hier nicht behandelt, da sie für die Thematik unserer Arbeit nicht unmittelbar relevant sind.¹⁾

1) Ausführliche Hinweise und weitere instruktive Untersuchungen und Überlegungen, die sich mit der Problematik des Lehrers, besonders auch der des Gymnasiallehrers, befassen, finden sich in dem Aufsatz von Nickel in dem Sammelband "Gymnasium und Sozialwissenschaften" (1968). Einen Überblick bis ungefähr 1950 vermitteln die Bibliographien von Barr (1948), Dornas und Tiedemann (1950), Morsh und Wilder (1954). Gage (1963) stellt die Situation zwischen 1950 und 1963 dar.

Teil B:

D I E E M P I R I S C H E N U N T E R S U C H U N G E N

Kapitel IV:

UNTERSUCHUNGEN SPEZIELLER EINSTELLUNGEN

VON GYMNASIALLEHRERN AN SÜDDEUTSCHEN SCHULEN

1. Ausgangspunkt und Rechtfertigung der Untersuchung

Die jahrealte Diskussion über die Krise des deutschen Bildungswesens hat sich zu einem nicht unbeträchtlichen Teil auf das Gymnasium, seine Lehrformen, die Lehrziele und -methoden und seine Rolle in Gesellschaft und Kultur konzentriert. Relativ viel von der Öffentlichkeit diskutiert, jedoch wenig präzise erfaßt und wissenschaftlich untersucht wurde bislang der Personenkreis, der der Institution Schule zu einem guten Teil ihr Gepräge gibt - die Lehrerschaft. Spezielle Untersuchungen auf diesem Gebiet blieben auch in Deutschland bislang spärlich, weshalb die Anregung und Unterstützung des Bayerischen Philologenverbandes zu der Frage der Arbeitssituation und insbesondere der zeitlichen Beanspruchung von Lehrkräften an höheren Schulen unmittelbar aufgegriffen und schließlich erweitert wurde.

Frühere Erhebungen zu dieser Frage liegen vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher (1961), vom Max-Planck-Institut für Arbeitsphysiologie in Dortmund¹⁾ und von MANASSE (1966) und KROMWEH (1966) vor. Die sogenannte "Berliner Untersuchung" wurde lediglich zum Zweck der Verkürzung der Arbeitszeit durchge-

1) Dazu Rutenfranz, J. und Graf, O., Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften, Forschungsbereich 1259 des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln und Opladen 1963.

führt. Abgesehen von einer zweckgebundenen tendenziösen Auswertung und Interpretation weisen auch Planung und Versuchsanordnung erhebliche Mängel auf, insbesondere statistischer Art. Methodisch sorgfältig, allerdings ausschließlich unter dem Aspekt der zeitlichen Beanspruchung registrierten GRAF und RUTENFRANZ (1963) in Nordrhein-Westfalen Tagesabläufe von Lehrern an Volks-, Mittel- und Höheren Schulen. Wissenschaftlich nachhaltig und systematisch aufgebaut sind die Arbeiten von MANASSE und KROMWEH. MANASSE zeigt sehr anschaulich, daß, wenn unsere Automobilindustrie nach den gleichen Grundsätzen wie unsere Schulen geführt würde, ein Auto mehr als 100.000 Dollar kosten würde, abgesehen davon müßten alle Arbeiter mindestens die Ingenieurschule besucht haben. Beide Autoren stellen eindringlich die Notwendigkeit eines "Industrial Engineering" im Schulwesen heraus.

Unter anderem waren es eben die Überlegungen von MANASSE und KROMWEH, die die Notwendigkeit nahelegten, die ursprüngliche Fragestellung des Bayerischen Philologenverbandes zu erweitern. In der Untersuchung von Ulich, Metz, Nengelken und Wulsten (1967) wurde nunmehr versucht, neben der Überprüfung der zeitlichen Beanspruchung der heutigen Gymnasiallehrer auch eine allgemeine Berufsanalyse der Lehrertätigkeit unter arbeitspsychologischem Aspekt durchzuführen und zugleich nach den Möglichkeiten der Einführung einer Arbeitsbewertung ins Schulsystem zu suchen. Darüber hinaus schien es von zentraler Bedeutung, zusätzliche Daten, insbesondere solche, die Aufschluß über die Einstellung zum Beruf und zu Problemen der Erziehung geben können, zu erheben. Diese von mir angeregte Erweiterung der Untersuchung auf spezielle Einstellungen und die Problematik ihrer Meßbarkeit soll im vorliegenden empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt werden.

Vier Gründe sprachen für diese Erweiterung der ursprünglichen Fragestellung:

1. Die sehr aufwendige und umfangreich geplante Erhebung, durchgeführt an einer homogenen Berufsgruppe, schien die Möglichkeit zu bieten, ein gut vergleichbares Material unter optimalen Bedingungen zu sammeln.

2. Im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern sind in Deutschland nicht sehr viele empirische Untersuchungen zu Fragen der Einstellung, speziell der autoritären Einstellung im Bereich von Gymnasien vorgenommen worden. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, daß hier kaum Methoden und Vergleichswerte vorliegen und auch die wenigen vorhandenen Methoden noch teilweise einer empirischen kritischen Überprüfung bedürfen. Auch dieses sollte anhand dieses Materials geschehen.
3. Die Problematik des Erlebens starker Überbelastung scheint bei den Gymnasiallehrern kein isoliertes - nur durch die äußere Belastungssituation bedingtes - Phänomen zu sein, sondern durchaus von allgemeinen Persönlichkeitsfaktoren, insbesondere von ihren Einstellungen und den entsprechenden Erziehungsstilen abzuhängen.
4. Das Interesse der Öffentlichkeit sowie das wachsende kritische Bewußtsein der Eltern und Schülerschaft gegenüber Lehrern und deren Einstellungen und Lehrstilen ließ es gerechtfertigt erscheinen, gerade zum jetzigen Zeitpunkt eine Studie durchzuführen.

Die 4 genannten Punkte mögen als Rechtfertigung für die aufwendige Untersuchung genügen.

2. Die primäre Zielsetzung der Umfrage

Betrachtet man die in dem von uns modifizierten Schema von HERRMANN (Kapitel III dieser Arbeit) dargestellten Lehrer-Kind-Interaktionen, so wird deutlich, daß vorläufig lediglich Teilbereiche dieses komplexen Systems behandelt werden können. Die vorliegende Primäruntersuchung stellt einen Beitrag zur Erfassung autoritärer Einstellungen von Lehrkräften dar und bleibt ganz auf die Lehrerebene beschränkt, d.h. es können nur Teilfragen diskutiert und nach Möglichkeit beantwortet werden, die sich auf die Bereiche II (Erziehungsattitüden der Lehrer) und VI (ihre Perzeption der Kinder) beziehen. Ganz spezielle Erhebungsinstrumente für die Messung der Einstellungen und Urteile - als Vektoren der Erziehungsstile von Lehrern - stehen in

Deutschland kaum zur Verfügung. Insofern schien es nötig, verschiedene Methoden zu benützen, die der autoritären Einstellung verwandte Konzepte messen, sie zu interkorrelieren und mit einer speziellen Skala in Beziehung zu setzen. Es handelt sich um die LEKU-Skala (Lehrer-Einstellung zu Kind und Unterricht) von DAVIS und VIERNSTEIN, die 1963 entwickelt wurde, jedoch bislang nicht veröffentlicht werden konnte, da noch keine größeren Untersuchungen und Datenanalysen vorliegen. Aus diesem Grunde schien es auch dringlich erforderlich, eine differenzierte Aufgabenanalyse durchzuführen und nach Maßgabe ihrer Ergebnisse eine Auswahl der geeigneten Items vorzunehmen, um schließlich eine für diesen Bereich brauchbare, handliche Skala vorlegen zu können.

Die Zielsetzung der Untersuchung besteht also darin:

- a) eine Skala zur Erfassung der Lehrereinstellung nach ihren Konstruktionsmerkmalen zu analysieren,
- b) das Konzept der autoritären bzw. das der toleranten Einstellung an einer relativ großen, repräsentativen Stichprobe von Gymnasiallehrern zu untersuchen,
- c) verschiedene Beziehungen zu verwandten Konzepten zu überprüfen,
- d) Vergleiche mit Daten aus einer Volksschullehrergruppe und einer Berufsschullehrerstudentengruppe durchzuführen.

a) Der theoretische Ansatz der Untersuchung

Den theoretischen Ansatz der Untersuchung bilden die Theorie der Orientierungssysteme und speziell die Theorie des autoritären Syndroms. Nach diesen scheint vorläufig gesichert zu sein, daß zwischen den jeweiligen Einstellungen und den daraus resultierenden Erziehungsstilen ein kausaler Zusammenhang besteht und zu ganz spezifischen Verhaltenskonsequenzen führt. Tolerantes, ermunterndes Erziehverhalten provoziert in höherem Maß ein selbständiges, experimentierendes, ideenreiches kindliches Verhalten, hingegen führt eine autoritär-repressive Erziehung häufig zu einem eher passiven, unterwürfigen, un-

selbständigen, reproduktiven oder aggressiven Verhalten. MEAD (1965) fand diesen Zusammenhang sogar in primitiven Stämmen in Neu Guinea. Bei dem Arapeshstamm ist die Erziehungsform mild und unterstützend, Mitglieder des Stammes vorwiegend friedlich, hilfsbereit und warmherzig; beim Mundugumorstamm ist die Erziehung hart und beschränkend, der Stamm aggressiv, gewalttätig und männlich kriegerisch.

Die Einheitlichkeit der gefundenen Zusammenhänge, die schließlich zu der Theorie des Autoritarismus führte und sich in den verschiedensten Kulturen bestätigte, läßt es angemessen erscheinen, dieses Problem auch für den deutschen - speziell süddeutschen - Bereich zu untersuchen.

b) Der empirische Ansatz der Untersuchung

Der empirische Ansatz kann aus der praktischen Forderung nach einer geeigneten Lehrerauslese sowie aus einem Mangel an handlichen Meßmethoden abgeleitet werden. Des weiteren scheint gerade im bayerischen Raum ein entsprechendes Forschungsvorhaben angemessen, da gerade hier der Vorwurf einer repressiven Bildungspolitik besonders laut wurde. Wir sind der Meinung, daß jedwede Untersuchung unter dieser oder ähnlicher Fragestellung den Nebeneffekt haben kann, daß weitere Arbeiten dadurch angeregt werden können und eventuell bereits kleine Einstellungsänderungen ausgelöst werden können durch die provozierte Beschäftigung mit dem Problem. Es mag allerdings sein, daß dies ein zu optimistischer Gedanke ist, zumal eine soziologische Untersuchung in Hessen (SCHEFER, 1969) ergab, daß 75 % der befragten Gymnasiallehrer mit der jetzigen Lehrform des deutschen Gymnasiums zufrieden sind (in der Junglehrergruppe sind es 58,6 %, bei den älteren Lehrern 92,8 %).

3. Hypothesen

Die folgenden speziellen Hypothesen sollen im weiteren Verlauf der Arbeit überprüft werden:

- a) Zwischen den Variablen, die von den einzelnen Einstellungsskalen gemessen werden (Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität, Rigidität sowie Autoritarismus), besteht ein signifikanter Zusammenhang.
- b) Die Variable "autoritäre Einstellung" - gemessen mit der LEKU-Skala - liegt bei Gymnasiallehrern über dem theoretischen Durchschnittswert der Skala ($M = 260$), woraus zu schließen ist, daß autoritäre Äußerungen in der Mehrzahl der Fälle bejaht werden.
- c) Im Vergleich mit den Ergebnissen von Volksschul- und Berufsschullehrern liegen die Ergebnisse der Gymnasiallehrer signifikant höher.
- d) Beim Berufevergleich nach dem Kriterium der Belastung ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang mit den Variablen der autoritären Einstellung und der Häufigkeit, mit der der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen als beanspruchend empfunden wird.
- e) Zwischen Alter und Ausmaß autoritärer Einstellungen besteht bei Gymnasiallehrern ein signifikanter Zusammenhang.
- f) Lehrerinnen haben höhere Autoritarismuskwerte als Lehrer. (Zur Überprüfung der Befunde von McGEE (1955), der eine Differenz auf dem 1 %-Niveau sichern konnte.)
- g) Nach Maßgabe der Kriterien und Ergebnisse einer Aufgabenanalyse der LEKU-Skala kann die Skala durch Eliminierung ungünstiger Aufgaben noch verbessert werden. Wir schätzen, daß sich die Skala um ein Drittel der Aufgaben verkürzen läßt.

4. Die Stichprobe

Die Stichprobenauswahl erfolgte - räumlich gesehen - aus der Grundgesamtheit bayerischer Lehrer an höheren Schulen, beruhend auf der - allerdings ungeprüften - Annahme, daß sich hier die Verhältnisse mit denen der anderen Bundesländer decken. Die zeitliche Abgrenzung wurde durch alle im Jahrbuch des Bayerischen Philologenverbandes von 1965 registrierten Lehrer gewährleistet.

Aus der Grundgesamtheit $N = 10487$ wurde für die Untersuchung eine zufällige und somit repräsentative Stichprobe von etwa 8 % mit $N = 800$ Lehrkräften an 90 bayerischen Gymnasien ausgewählt. Dieser Auswahlatz liegt im Bereich des bei amtlichen Statistiken üblichen Vorgehens von 33-0,0001 % (zumeist beträgt er nur 1 %). Bei dem hier gewählten Satz von rd. 8 % (7,62) mit einem N von 800 kann bei $\alpha = 0,05$ die Fehlerabweichung nach oben wie unten nicht mehr als 3,3 % betragen.

Bei der Stichprobenplanung wäre es möglich gewesen, nach dem Urnenmodell vorzugehen, jedoch erschien dies nicht praktikabel, da schon wegen der Reisekosten die Notwendigkeit bestand, räumlich beeinanderliegende Einheiten zusammenzufassen. Um dennoch das Kriterium der Zufälligkeit zu wahren, entschieden wir uns für ein zweistufiges Auswahlverfahren mit einer Schichtung in der ersten Stufe und damit für ein sogenanntes "Flächenstichprobenverfahren" (area-sampling), bei dem jedes Element eine von Null verschiedene Chance besitzt, in die Auswahl zu gelangen. Die Ermittlung der einzelnen Lehrer erfolgte im einzelnen nach den in den folgenden Tabellen angegebenen Schritten (Landkreise, kreisfreie Städte und Großstädte - Nürnberg I und II, München I - IV wurden in Einheiten unterteilt):¹⁾

1) Wir danken Herrn Dr. rer.pol. A.R. Wulsten für die Beratung bei der Wahl der Stichprobe.

Tabelle 4:

Die Verteilung der Lehrer auf Städte, Kreise
und einzelne Schulen

	Zahl der Schulen	Städte bzw. Kreise	$x_i f_i$	Lehrer
	0	57	0	-
	1	64	64	1952
	2	39	78	2032
	3	13	39	1352
	4	10	40	1452
	5	2	10	288
	-	-	-	-
Bamberg	7	1	7	288
Regensburg, Augsburg, Würzburg	8	3	24	961
	-	-	-	-
Nürnberg I - II	13	1(2)	13	620
	-	-	-	-
München I - IV	34	1(4)	34	1542
		191	309	<u>10487</u>
		-57	+ 4	
		<u>134</u>	<u>313</u>	
		+ 4		
		<u>138</u> Einheiten		

(Bei einem Auswahlssatz von 10 %: $n = 1049$)

Bei $n = 800$ beträgt der Auswahlssatz 7,62 %.

Nürnberg wurde in 2 Einheiten unterteilt.
Zufallsverteilung (13 Schulen)

Nürnberg I: 2,3,6,9,11,12,13
7 Schulen mit 319 Lehrern
Nürnberg II: 1,4,5,7,8,10
6 Schulen mit 301 Lehrern

München wurde in 4 Einheiten unterteilt.
Zufallsverteilung (34 Schulen)

München I: 1,7,10,13,17,22,25,30,33
9 Schulen mit 421 Lehrern
München II: 4,6,9,14,19,23,26,31,32
9 Schulen mit 409 Lehrern
München III: 3,5,11,16,18,24,27,29
8 Schulen mit 344 Lehrern
München IV: 2,8,12,15,20,21,28,34
8 Schulen mit 368 Lehrern

Tabelle 5:

Schichtung der Lehrerstichprobe

	Anzahl der Lehrer			Einheiten
1. Schicht	0	b.u.	10	3
	11	"	20	13
	21	"	30	15
	31	"	40	24
	41	"	50	27
2. Schicht	51	"	60	8
	61	"	70	7
	71	"	80	3
	81	"	90	7
	91	"	100	3
	101	"	110	1
	111	"	120	2
	121	"	130	5
	131	"	140	3
	141	"	150	2
	151	"	160	1
	161	"	170	3
	171	"	180	3
	181	"	190	-
	191	"	200	-
	201	"	210	1
3. Schicht	211 u. mehr			10
				138

Aus den 6 Städten der 3. Schicht ergeben sich folgende 10 Einheiten:

Tabelle 6:

Verteilung der Lehrer in Schicht 3 (Städte)

	Anzahl der Städte		Einheiten
Lehrer			
Regensburg	287		
Bamberg	288		
Augsburg	332	4	4
Würzburg	342		
Nürnberg I	319		
Nürnberg II	301	1	2
München I	421		
München II	409		
München III	344	1	4
München IV	368		
3411	6		10

Die Gesamtzahl der Einheiten und die Gesamtzahl der Lehrer verteilt sich wie folgt auf die 3 Schichten:

Tabelle 7:

Verteilung der Lehrer auf die einzelnen Schichten und Einheiten

Schicht	Anzahl der Lehrer	Einheiten v.H.	Lehrer v.H.
1	0 b.u. 50	82 0,5942	2591 0,24707
2	51 " 210	46 0,3333	4485 0,42767
3	211 und mehr	10 0,0725	3411 0,32526
		138 1,0000	10487 1,00000

Aus den insges. 138 Einheiten sind für die Untersuchung 42 Einheiten auszuwählen; diese Auswahl-Größe ergibt eine für die prakt. Durchführung der Untersuchung günstige Verteilung ($4 \times 7,62 \% = 30,48 \%$; $0,3048 \times 138 = 42$).

Tabelle 8:

Auswahl der Einheiten für unsere Untersuchung

Schicht	Einheiten v.H.	Auszuw. Einheiten
1	82 0,5942	24,9564 25
2	46 0,3333	x 42 13,9986 14
3	10 0,0725	3,0450 3
	138 1,0000	42,0000 42

Aus jeder Schicht ist prop. die Anzahl der Lehrer für die Untersuchung auszuwählen; es soll sein n = 800.

Tabelle 8 a:

Auswahl der Lehreranzahl für jede Schicht
aus der Gesamtstichprobe

Schicht	Lehrer			Auszuw. Lehrer	
		v.H.			
1	2591	0,24707		197,656	198
2	4485	0,42767	x 800	342,136	342
3	3411	0,32526		260,208	260
	10487	1,00000		800,000	800

1. Schicht

Aus den insgesamt 82 Einheiten in der 1. Schicht sind für die Untersuchung 25 Einheiten auszuwählen.

Die Zahlen links neben den Namen entsprechen der Numerierung der Gesamtliste der bayerischen Städte und Kreise.

Mittels Zufallszahlen ausgewählte Einheiten in der 1. Schicht:

Tabelle 9:

Auswahl der Lehreranzahl für Schicht 1

	<u>mit insgesamt:</u>	<u>Lehrern</u>
4 Erding	34	"
5 Berchtesgaden	48	"
6 Fürstenfeldbruck	39	"
7 Landsberg/Lech (L-Kr.)	45	"
9 Mühldorf/Inn	40	"
10 Gräfelfing	38	"
23 Regen	29	"
26 Wolfstein (L-Kr.)	16	"
28 Schwandorf i.B.	41	"
30 Eschenbach	15	"
31 Neumarkt (L-Kr.)	3	"
38 Marktredwitz	49	"
40 Selb	40	"
41 Höchstadt/Aisch	25	"
49 Dinkelsbühl	36	"
57 Alzenau/UFR	16	"
60 Gemünden/Main	23	"
61 Gerolzhofen	42	"
67 Dillingen/Donau	31	"
69 Neu-Ulm	40	"
70 Nördlingen	47	"
74 Günzburg (L-Kr.)	18	"
78 Marktoberdorf	46	"
80 Mindelheim	33	"
81 Neu-Ulm (L-Kr.)	30	"

824

In der 1. Schicht sind für die Untersuchung 198 Lehrer zu bestimmen.

$$824 : 198 = \underline{4,1}$$

2. Schicht

Aus den insges. 46 Einheiten in der 2. Schicht sind für die Untersuchung 14 Einheiten auszuwählen.

Die Zahlen links neben den Namen entsprechen der Numerierung der Gesamtliste der Bayerischen Städte und Kreise.

Mittels Zufallszahlen ausgewählte Einheiten in der 2. Schicht:

Tabelle 10:

Anzahl der Lehrer für Schicht 2

	<u>mit insgesamt:</u>	
		Lehrern
1 Bad Reichenhall	58	"
2 Freising	121	"
3 Ingolstadt	134	"
5 Traunstein	82	"
8 Garmisch-Partenkirchen	112	"
9 Miesbach	86	"
11 Starnberg	120	"
28 Erlangen	202	"
32 Uffenheim	54	"
33 Aschaffenburg	162	"
38 Lohr/Main	56	"
40 Günzburg	56	"
41 Kaufbeuren	85	"
44 Memmingen	86	"
1414		

In der 2. Schicht sind für die Untersuchung 342 Lehrer zu bestimmen.

$$1414 : 342 = \underline{4,1}$$

3. Schicht

Aus den insges. 10 Einheiten in der 3. Schicht sind für die Untersuchung 3 Einheiten auszuwählen.

Tabelle 11:

Auswahl der Lehrer für Schicht 3

	<u>mit insgesamt:</u>	
1) Regensburg	287	Lehrern
2) Bamberg	288	"
3) Nürnberg II	301	"
4) Nürnberg I	319	"
5) Augsburg	332	"
6) Würzburg	342	"
7) München III	344	"
8) München IV	368	"
9) München II	409	"
10) München I	421	"
	3411	

Die Zufallszahlen 1,7,3 führen zur Auswahl von Regensburg, Nürnberg II und München III mit insges. 932 Lehrern.

In der 3. Schicht sind für die Untersuchung 260 Lehrer zu bestimmen.

Tabelle 12:

Auswahl der auf die drei Stadteinheiten entfallenden Lehrer

	Lehrer			Auszuw. Lehrer	
		v.H.			
Reg.	287	0,3079		80,054	80
Nü. II	301	0,3229	x 260	83,954	84
Mü. III	344	0,3691		95,966	96
	932	0,9999		259,974	260

$$932 : 260 = 3,58$$

Die Auswahl der jeweiligen Lehrer erfolgte schließlich nach den errechneten Maßzahlen für die in jeder Schicht gewählten Orte und Schulen, so daß jeder 4. Lehrer nach den für jede Schule aufgeführten Namenslisten des Philologenjahrbuches aus-gezählt werden konnte (Schicht 1 = 4,1: Schicht 2 = 4,1: Schicht 3 = 3,5).

Von den 800 ausgewählten Lehrern mußten einige entfallen, da eine der Schulen unterdessen geschlossen worden war und einige Ausfälle durch Verweigerung oder Krankheiten in Kauf genommen werden mußten. In den meisten Fällen allerdings konnten die wenigen Lücken durch den nächsten Lehrer der Liste ersetzt werden. 34 Ausfälle mußten endgültig akzeptiert werden, so daß sich die Resultate auf eine zufällige Endstichprobe von $N = 766$ Gymnasiallehrer beziehen.

5. Durchführung der Erhebung

Die einzelnen Lehrer sowie die jeweiligen Direktoren der ausgewählten Schulen wurden von uns angeschrieben und mit einem weiteren Begleitschreiben des Philologenverbandes um Teilnahme zu einem festgelegten Termin gebeten. Des weiteren wurde der für jede Schule gewählte Vertrauenslehrer aufgefordert, die Untersuchungen zu unterstützen. Die Interviews wurden anhand eines Interviewleitfadens von fünf Diplompsychologen und mehreren Psychologie-Praktikanten aufgenommen, die im Anschluß an die Befragung auch beim Bearbeiten der Skalen anwesend waren. Ort der Einzeluntersuchungen war ein geeigneter Raum der jeweiligen Schule. Die Daten der Interviews wurden von uns nur insoweit mitverwendet, als sie für die vorliegende Fragestellung vorläufig von unmittelbarer Relevanz schienen.¹⁾

Die LEKU-Skala wurde allen Lehrern vorgelegt, die übrigen Skalen aus zeitlichen Gründen nur der Stichprobe Münchener Lehrer. Die Erhebung der Daten konnte im Frühjahr 1966 abgeschlossen werden.

1) Siehe Abschnitt 5 dieses Kapitels: Spezieller Fragenkatalog zur Person.

6. Methoden und ihre Auswertung

a) LEKU-Skala von DAVIS und VIERNSTEIN

Die Skala wurde von DAVIS und VIERNSTEIN entwickelt und erstmals angewandt bei einer Untersuchung über pädagogisch relevante Fragen bei der Ausbildung von Lehrern an der Hochschule für Erziehung der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/M. LEKU ist die Abkürzung für Lehrer-Einstellung zu Kind und Unterricht.¹⁾

1963 wurden die ersten Voruntersuchungen mit insgesamt 109 Sätzen zu der obengenannten Fragestellung durchgeführt. Beibehalten wurden schließlich für die Hauptskala 72 Statements, deren Kriterium eine hohe Trennschärfe war. Bei der Hauptuntersuchung betrug die Stichprobengröße rund 200 Vpn. (Pädagogik-Studenten des 1. und 2. sowie des 4. und 5. Semesters wurden in Gruppen zu 5 - 25 Vpn. aufgeteilt, das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Studenten lag bei 2 : 1, wie es der Verteilung an der Hochschule entspricht).

Mit dieser Skala sollte ein Instrument geschaffen werden, mit dessen Hilfe sehr viele Aspekte des Verhältnisses zwischen Lehrer und Kind und verschiedener Erziehungsmethoden erfaßt werden. Bei ihrer Entwicklung war man bemüht, solche Statements aufzustellen, die eine unmittelbare Beziehung zum praktischen Unterricht haben und somit den Lehrer vor die reale Schulsituation stellen, um möglichst unverfälschte Aussagen zu erzielen. Eine wesentliche Fragestellung, die vor allem auch in der vorliegenden Untersuchung mit Nachdruck erarbeitet werden soll, ist die nach autoritären oder liberalen Verhaltensmustern. Selbstverständlich muß dabei immer daran gedacht werden, daß mit Hilfe von derlei Skalen lediglich solche Haltungen erfaßbar sind, die von Seiten der Vpn. zugegeben werden (siehe Kritik).

1) Wir danken den beiden Autoren sehr freundlich für die Überlassung der Skala, bevor ihre eigene Veröffentlichung erfolgte.

Bei der Durchsicht der Items zeigt es sich, daß der Bezug zum sogenannten "autoritären Syndrom" von ADORNO et al. nicht unmittelbar augenfällig ist, daß jedoch die von ihm abgeleiteten, bereits erläuterten praktischen Kriterien hier ebenfalls zu Grunde liegen (siehe oben).

LEKU-Skala

Anweisung:

Im folgenden ist eine Anzahl von Aussagen aufgeschrieben, über die es bei Lehrern verschiedene Meinungen gibt.

Bitte, machen Sie jeweils ein Kreuz in das Kästchen, das Ihrer Stellungnahme entspricht.

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
1. Den pädagogischen Bemühungen eines Lehrers im Mathematikunterricht sind durch die unterschiedliche Begabung von Jungen und Mädchen Grenzen gesetzt.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
2. Schüler heutzutage widmen der Vorbereitung ihrer Schularbeiten zu wenig Zeit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
3. Meistens fällt denjenigen Schülern der Schulbesuch leichter, deren Eltern akademisch gebildet sind.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
4. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist und bleibt die Vermittlung von Kenntnissen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
5. Manche Kinder neigen von Natur aus zur Unehrlichkeit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
6. Einem Lehrer, der einer Klasse sehr viele Freiheiten läßt, kann es leicht passieren, daß er bald nicht mehr Herr der Lage ist.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
7. Eine wirkliche Erziehung ist ohne Religion undenkbar.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
8. Eigentümlicherweise sind es meistens gerade die für ihn uninteressanten und schweren Aufgaben, die für den Schüler und die Entwicklung seines Charakters am nützlichsten sind.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
9. Die Androhung einer Strafe ist in sehr vielen Fällen doch das fruchtbarste Erziehungsmittel.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
10. Die Noten für Einzel-fächer gehören abgeschafft, statt dessen sollten allgemeine Gesamtbeurteilungen gegeben werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
11. Ein Kind soll nicht erwarten, sprechen zu dürfen, wenn Erwachsene sprechen wollen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
12. Besonders für eingebildete Schüler ist es manchmal gut, wenn sie vor der Klasse auf ihre Schwächen hingewiesen werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
13. Den ersten Anzeichen einer schlechten Charakterentwicklung bei einem Schüler sollte man mit schärferer Disziplin und strengerer Ordnung begegnen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
14. Prinzipiell sollen Kinder in der Schule nicht ohne Erlaubnis sprechen dürfen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
15. Ein Schüler, der sich schlecht aufführt, sollte dazu gebracht werden, sich zu schämen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
16. Ein Lehrer kann einem Kind zwar viel helfen, letztlich aber wird doch die Verantwortung maßgebend sein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
17. Kinder und Jugendliche müssen lernen, daß es ihre Pflicht und Schuldigkeit ist, ihren Eltern und Lehrern gegenüber dankbar und rücksichtsvoll zu sein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
18. Bei Trotzreaktionen eines Schülers soll man auch in kleinen Dingen nicht nachgeben.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
19. Bei Schulkindern ist es oftmals notwendig, Einschränkungen zu machen, ohne daß sie in der Lage sind, den Grund einzusehen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
20. Eine der besten Möglichkeiten, Schüchternheit bei einem Schüler zu überwinden, besteht darin, ihn möglichst häufig aufzurufen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
21. Wenig begabte Schüler können einen Lehrer oft an den Rand der Geduld bringen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
22. Die meisten Schüler gehen von Natur aus ungern zur Schule, deshalb ist ein gewisser Zwang unerläßlich. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
23. Ein Schüler muß lernen, mit beiden Beinen auf dem Boden der Tatsachen zu bleiben. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
24. Es gibt manchmal schwere Verstöße gegen die Ordnung, wo es gerechtfertigt ist, die ganze Klasse zu strafen, wenn der Täter sich nicht meldet. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
25. Mehr schlecht begabte Gymnasiasten sollten auf die Volksschulen zurückverwiesen werden. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
26. Stehlen und Lügen sind Zeichen für eine schlechte Anlage des Kindes. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
27. Meistens vergißt ein Schüler seine Sorgen eher, wenn man sie gar nicht beachtet. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
28. Gegenüber einem aggressiven Kind muß man mit entsprechender Strenge auftreten. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
29. Man hat es ziemlich schnell heraus, welchen Charakter ein Kind hat. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
30. Kinder und Jugendliche sollten öfters darauf hingewiesen werden, welche Opfer ihre Eltern für sie bringen. +3	+2	+1	-1	-2	-3	
31. Während der Stunde auszutreten, sollte nur in Ausnahmefällen gestattet sein. +3	+2	+1	-1	-2	-3	

	Zustimmung			Ablehnung		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
32. Die heutigen Jugendlichen sind raffinierter als gleichaltrige früherer Zeiten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
33. Als Lehrer sollte man beachten, daß Schüler zum Denken gezwungen werden müssen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
34. An dem Spruch "Eine richtige Tracht Prügel schadet niemandem" ist viel Richtiges daran.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
35. Manche Schüler neigen ohne plausiblen Grund zu einer ausgesprochenen Überempfindlichkeit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
36. Es spricht für eine gute Charakterentwicklung eines Schülers, wenn er Schuldgefühl hat, nachdem er etwas falsch gemacht hat.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
37. Wenn ein Schüler wiederholt lügt, soll er entsprechend strenger bestraft werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
38. Es ist nicht normal, wenn ein Kind sich schon vor der Pubertät für Sexualität interessiert.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
39. Ein Kind, das Nägel beißt, sollte getadelt werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
40. Bei einem Jungen, der Angst hat, ist es am besten, an seine Männlichkeit zu appellieren.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
41. Es hat seine guten Gründe, daß Schüler aufstehen sollen, wenn sie aufgerufen werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
42. Je mehr ein Schüler versucht, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, desto mehr sollte man ihn ignorieren.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
43. Ein Lehrer soll Unkenntnis vor den Schülern nicht merken lassen, sonst verliert er an Respekt.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
44. Die meisten Schüler haben zu wenig Verantwortungsbewußtsein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
45. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist es, für eine gesunde seelische Entwicklung des Kindes zu sorgen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
46. Für einen Schüler sind Mißerfolge oft ein sehr guter Ansporn.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
47. Im Grunde haben Kinder eine strenge Hand eines Lehrers doch lieber.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
48. Ein Lehrer soll bei einer Auseinandersetzung mit einem Schüler nicht nachgeben, sonst verliert er an Respekt.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
49. Stehlen und Lügen bei Kindern sind fast immer auf Schwierigkeiten in ihrer Umwelt zurückzuführen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
50. Schüler müssen lernen, ihre Geselligkeitswünsche von ernsthaften Aufgaben der Schule klar zu trennen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
51. Die strebsamen und folgsamen Kinder sind fast immer auch die seelisch gesünderen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
52. Wenn ein Schüler lügt, sollte ihm eine Bestrafung angedroht werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
53. Wissenschaftliche Methoden sind in der pädagogischen Praxis schließlich doch nur sehr bedingt anwendbar: die eigene Intuition des Lehrers ist meistens doch wirksamer.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
54. Wenn ein Schüler mit seinen Kameraden nicht zurechtkommt, liegt das an ihm selber.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
55. Das moderne Schulwesen macht es den Kindern in vielem zu leicht.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
56. Schüchternheit bei einem Kind ist immer noch besser als Frechheit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
57. Es kann manchmal gut für einen Schüler sein, wenn er vor der Klasse kritisiert wird.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
58. Ein Kind muß lernen, seine eigenen Wünsche gegenüber denen von Erwachsenen zurückzustellen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
59. Man ist mit den Kindern heutzutage zu freizügig.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
60. Prahlen ist bei Kindern meistens darauf zurückzuführen, daß sie zu selbstsicher sind.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
61. Gesunde Kinder und Jugendliche haben meistens durchaus Verantwortungsbewußtsein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
62. Den meisten Schülern fehlt es an der grundsätzlichen Fähigkeit zu selbständigem Denken.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
63. Es ist besser, wenn man die Klagen eines Kindes über seine eingeübten Krankheiten nicht beachtet.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
64. Das Schreiben von unanständigen und obszönen Zetteln in der Schule sollte man streng bestrafen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
65. Ohne die Anwesenheit des Lehrers herrscht in der Klasse fast nie Ordnung.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
66. Dem Schüler, der sich im Unterricht schlecht beträgt, sollten zusätzliche Schulaufgaben gegeben werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
67. Ein Kind muß lernen, die Stellung des Lehrers als solche zu respektieren.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
68. Schüler sind im allgemeinen noch zu jung, als daß sie eigene Entscheidungen treffen könnten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
69. Heutzutage gibt es zu viele Berührungspunkte zwischen Mädchen und Jungen außerhalb des Unterrichts.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
70. Erfolge sind für einen Schüler meistens ein besserer Ansporn als Mißerfolge.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
71. Ein Kind muß wohl oder übel lernen, seine Privatwünsche weitgehend für sich zu behalten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	schwach	mittel	stark
72. Die wichtigsten Voraussetzungen für die pädagogischen Bemühungen des Lehrers sind Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

Auswertung der Skala:

Die einzelnen Statements sind so formuliert, daß eine Zustimmung auf eine autoritäre, eine Ablehnung auf eine liberale Einstellung im Hinblick auf die oben geschilderten Merkmale schließen lassen.

Zustimmung oder Ablehnung erfolgt in drei verschiedenen Intensitätsgraden von +3 +2 +1 nach -1 -2 -3.

Sieben der Insgesamt-Items sind teilweise umgekehrt konstruiert und für die Fragestellung irrelevant: sie fungieren als Füller-Items und zielen darauf ab, die Durchschaubarkeit der Skala zu vermindern. Unter den Nummern 3, 7, 45, 49, 57, 61, 70 sind diese Items zufällig unter die übrigen verteilt. Bei der Interpretation der Skala werden diese Füller-Items nicht weiter berücksichtigt.

Die Ausstellung erfolgt nach Intensitätsgraden, d.h. die Frequenzen der +3 bis -3 werden jeweils für jede Intensität festgestellt und im weiteren Arbeitsgang mit der jeweiligen Intensität multipliziert. Die Summe der positiven Werte sowie die Summe der negativen Werte wird gebildet, so daß schließlich für jede Vp. zwei Endwerte entstehen, die zahlenmäßig die Intensität der autoritativen bzw. liberalen Einstellung gegenüber Kind und Unterricht kennzeichnen sollen.

Aus praktischen Erwägungen wurde darüber hinaus eine lineare Transformation in eine 7-Punkte-Skala vorgenommen, da die Vermeidung negativer Zahlenwerte für alle weiteren Rechenoperationen günstig schien.

Transformationsbeispiel:

+3	+2	+1	Eintragung für Zwischenwerte	-1	-2	-3	Intensi- tätsgrade
7	6	5	4	3	2	1	transfor- mierte In- tensitäts- grade

Der auf dieser 7-Punkte-Skala basierende Endwert (er wird durch Summation der Einzelwerte gebildet) ist vergleichbar mit entsprechenden Ergebnissen von E. DAVIS (unveröffentlichtes Manuskript).

Die Punktrohwerte können nach der Transformation und bei Eliminierung der Füller-Items zwischen 455 als Maximum (65×7) und 65 (65×1) als Minimum streuen. Der theoretische Mittelwert beträgt

$$\bar{M} = \frac{\sum x_n + x_n}{N}$$

$$\bar{M} = \frac{455 + 65}{2} = 260$$

Ausgehend von der Annahme, daß die Items der LEKU-Skala autoritäre Einstellung zu messen vermögen und darüber hinaus die Vpn. bemüht waren, ihre tatsächliche Einstellung gegenüber den verschiedenen Behauptungen zu bekunden, müßten also die Vpn. mit den höchsten Punktwerten zugleich die autoritärsten der Gruppe, diejenigen mit den niedrigsten Punktwerten die am wenigsten autoritären der Gruppe sein.

aa) Die Analyse der LEKU-Skala:

Analyse der Skala mit Hilfe von Expertenurteilen

Zwei ¹⁾1966 von DAVIS und ²⁾1968 von uns durchgeführte Faktorenanalysen der Skala ergaben die Wahrscheinlichkeit, daß mit dieser Meßmethode eine Verhaltensdimension - nämlich die der autoritären Einstellung - angesprochen wird, die sich ihrerseits wiederum in verschiedenen Äußerungsformen darstellt, die als Subdimensionen zu bezeichnen sind. Dies umso mehr, als es sich bei der autoritären Einstellung, wie im theoretischen Teil ausgeführt wurde, um ein hypothetisches Konstrukt handeln dürfte, dem verschiedene Verhaltensmuster zu Grunde liegen.

Bei der Zuordnung der Einzelitems der LEKU-Skala zu den entsprechenden Erziehungshaltungen und Unterrichtsmethoden ergeben sich die folgenden Zugehörigkeiten:

- I. Distanz vom Schüler, Betonen der Erwachsenenrolle
6, 11, 14, 17, 21, 43, 47, 48, 58, 59
Beispiel: ein Kind soll nicht erwarten, sprechen zu (Item 11) dürfen, wenn Erwachsene sprechen wollen.
- II. Rigorose Strafhandhabung, Unbeherrschtheit
9, 12, 13, 18, 24, 25, 28, 34, 37, 42, 52, 64, 66
Beispiel: Die Androhung einer Strafe ist in sehr vielen (Item 9) Fällen doch das fruchtbarste Erziehungsmittel.
- III. Vorurteile, Mißtrauen
1, 2, 5, 8, 16, 22, 29, 32, 44, 60, 65
Beispiel: Manche Kinder neigen von Natur aus zur Unehrlichkeit. (Item 5)

1) nicht veröffentlicht, mündliche Information.

2) Es handelt sich um eine Hauptkomponentenanalyse = "1" in Diagonale. Sie wurde nach einem modifizierten Programm des deutschen Rechenzentrums in Darmstadt durchgeführt. Dieses wurde von Herrn Dipl.-Psych. W. HAWEL erweitert und in 5 Phasen geteilt.

IV. Pedanterie, Formalismus

31, 41, 72

Beispiel: Während der Stunde auszutreten, sollte nur in (Item 31) Ausnahmefällen gestattet sein.

V. Phantasielosigkeit, mangelndes Verständnis der kindlichen Psyche

4, (10), 15, 19, 20, 23, 26, 27, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 46, 50, 51, 54, 56, 62, 63, 68, 71

Beispiel: Meistens vergißt ein Schüler seine Sorgen (Item 27) eher, wenn man sie gar nicht beachtet.

VI. Restaurative Tendenzen

53, 55, 59, 69

Beispiel: Man ist mit dem Kinde heutzutage zu (Item 59) freizügig.

Zur Absicherung der Zuordnungen wurde eine Expertengruppe, bestehend aus 20 Studenten mit dem Hauptfach Psychologie, gebildet, die alle die Diplom-Vorprüfung bereits abgelegt hatten. Ihnen wurde die folgende Instruktion erteilt:

"Sie erhalten eine Skala, auf der 72 Feststellungen verzeichnet sind, die Einstellungen von Lehrern zu verschiedenen Erziehungssituationen betreffen. Auf einer Liste sind 6 verschiedene Äußerungsformen, die in der Erziehungssituation vorkommen können, vorgegeben, von denen anzunehmen ist, daß unter sie die einzelnen Feststellungen zu klassifizieren sind. Ordnen Sie nun bitte jedes Item einer der 6 Äußerungsformen zu. Sollte es Ihnen unmöglich erscheinen, ein Item einzuordnen, so vermerken Sie dessen Nummer bitte unten auf Ihrem Blatt."

Auswertung: Die Auswertung ging von der Hypothese aus, daß ein Item umso sicherer einer Subdimension angehöre, je häufiger es einer Äußerungsform zugeordnet sei. Willkürlich legten wir dann fest, daß Items, die weniger als 5 Benennungen in der jeweiligen Subdimension aufwiesen (was weniger als 1/4 aller möglichen Benennungen darstellt), als nicht repräsentativ zu betrachten seien. Darüber hinaus ist vorzuschlagen, daß Items, die von 10 und mehr Beurteilern nicht eingeordnet werden konnten, zu eliminieren sind.

Tabelle 3:

Expertenurteile

Items	Subdimensionen						Dominante Subdimension pro Item	Anzahl der Items, die von einzelnen Vpn. nicht eingeordnet werden konnten
	I	II	III	IV	V	VI		
1			13	2	4	1	III	
2			<u>4</u>	1	2	11	VI	2
3			15			<u>2</u>	III	3
4			<u>1</u>	9	7	3	IV	
5			15		4		III	1
6	10	5			1	2	I	2
7			2	2		12	VI	4
8		1	2	1	10	<u>3</u>	V	3
9		16	1	1		1	II	1
10			1	5	4	3	IV	7
11	18					1	I	1
12		5	1		11	1	V	2
13		13	1	1	<u>2</u>	1	II	2
14	11			4	2	1	I	2
15	<u>1</u>	8			5	3	II	3
16			7	1	4	3	III	5
17	12			1	1	4	I	2
18	<u>1</u>	5		6	8		V	
19	6	1		5	3		I	5
20		2	1		16		V	1
21	2		11		<u>2</u>		III	5
22	1	1	II	1		3	III	3
23	3		<u>1</u>	5	6	1	V	5
24		15		5			II	
25			3	5	6	5	V	1
26			7		11	1	V	1
27				1	17		V	2
28	1	14			<u>4</u>	1	II	
29	4		8	2	3		III	3
30	11		<u>1</u>	2	1	4	I	1
31			9	15		1	IV	
32						14	VI	6
33		2	4		8	<u>2</u>	V	4
34		15	2		<u>1</u>	2	II	
35			2		16		IV	2
36			8	1	<u>2</u>	4	III	5

(Fortsetzung)

(Tabelle 3 Fortsetzung)

Items	Subdimensionen						Dominante Subdimension pro Item	Anzahl der Items, die von einzelnen Vpn. nicht eingeordnet werden konnten
	I	II	III	IV	V	VI		
37		<u>15</u>		1	2		II	2
38			5	1	9	4	V	1
39		4	1	2	<u>11</u>		V	2
40					<u>15</u>	1	V	4
41	<u>12</u>			5		1	I	2
42	<u>2</u>	1		2	8	3	V	4
43	<u>16</u>		2		<u>1</u>	1	I	
44	<u>2</u>		<u>13</u>	1	2	1	III	1
45				1	1	1		<u>17</u>
46	6		3	2	<u>10</u>	2	V	
47	4	6	4		<u>3</u>	2	VI	1
48	<u>18</u>	I	1			1	I	
49			1		2			<u>17</u>
50	1		1	5	7	3	V	<u>3</u>
51			7	1	9	1	V	2
52		<u>14</u>		1	5		II	
53			4	1	1	9	VI	5
54			1	1	<u>18</u>		V	
55			2	1		<u>17</u>	VI	
56	2		3	1	<u>10</u>	<u>1</u>	V	3
57		1	1		<u>11</u>		V	7
58	<u>19</u>						I	
59			1			<u>17</u>	VI	2
60			4		<u>15</u>		V	1
61			2	2				16
62	1		<u>15</u>		3		III	1
63				1	<u>17</u>	1	V	1
64		9	2		<u>5</u>	3	II	1
65	<u>9</u>	I	7		1		I	2
66		<u>12</u>		2	3		II	3
67	<u>18</u>						I	2
68	<u>4</u>		9		1	3	III	3
69			<u>2</u>		1	<u>17</u>	VI	
70	1		3	1	1			<u>14</u>
71	6		1	5	8	1	V	
72	2		1	9		6	IV	2

Nach der vorstehenden Tabelle trifft das lediglich für vier Füller-Items zu, die ohnedies nicht verrechnet werden sollen. Auf Grund dieses Vorgehens erhalten wir schließlich die folgenden Zuordnungen:

- I. Distanz vom Schüler, Betonen der Erwachsenenrolle
6, 11, 14, 17, 19, 30, 41, 43, 48, 58, 65, 67
- II. Rigorose Strafhandhabung, Unbeherrschtheit
9, 13, 15, 24, 28, 34, 37, 47, 52, 64, 66
- III. Vorurteile, Mißtrauen
1, 3 (Füller-Item), 5, 16, 21, 22, 29, 36, 44, 62, 68
- IV. Pedanterie, Formalismus
4, 10, 31, 72
- V. Phantasielosigkeit, mangelndes Verständnis der kindlichen Psyche
8, 12, 18, 20, 23, 25, 26, 27, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 46, 50, 51, 54, 56, 57, 60, 63, 71
- VI. Restaurative Tendenzen
2, 7 (Füller-Item), 32, 53, 55, 69

Bei der Auswahl der Items nach der weiterführenden Aufgabenanalyse wird darauf zu achten sein, daß die Verteilung der Items auf die sechs Subdimensionen nach Möglichkeit beibehalten wird, da sie wesentliche Bestandteile der autoritären Einstellung darstellen. Daraus folgt, daß bei der endgültigen Auswahl der Aufgaben nach Maßgabe verschiedener im folgenden zu beschreibender Kriterien auch die obigen Zuordnungen berücksichtigt werden.

Die Itemanalyse nach dem Verfahren von LIENERT

Die von der "DAVIS-Gruppe" in Frankfurt durchgeführte Untersuchung der LEKU-Skala in ihrer Testvorform ergab für die schließlich ausgewählten 65 Einzelaufgaben (Items) brauchbare Resultate (siehe Anlage).

Eine nochmalige Item-Analyse der 65 Aufgaben schien unumgänglich geboten, da bei der 1. Analyse die Auswahl lediglich nach dem Kriterium "Trennschärfe" erfolgt war und alle weiteren Kriterien außer acht gelassen worden waren. Sie sollte letztlich zu einer endgültigen Selektion der Einzelaufgaben führen und diente dem Zweck, 1. die Frankfurter Ergebnisse an einem nahezu vierfachen Material (Frankfurt $n = 199$, München $n = 766$) zu überprüfen, 2. die für Gymnasiallehrer relevantesten Aufgaben herauszuarbeiten und schließlich 3. die Skala auf eine angemessene Zahl von Items zu reduzieren. Gedacht war an eine Bearbeitungsdauer der Skala von ungefähr 25 Minuten, wobei in einer Minute zwei Aufgaben beantwortet werden können. Letztliches Ziel dieser 2. Item-Analyse war also eine Revision der Skala im Hinblick auf eine höhere Zuverlässigkeit und Gültigkeit durch Eliminierung nicht geeigneter Aufgaben. Dieses Ziel bedingt folgende Überlegungen: Die Begriffe Aufgabengültigkeit und Aufgabenzuverlässigkeit stellen Verallgemeinerungen dar. Diese Kriterien umfassen unterschiedliche Gesichtspunkte: so schließt die Zuverlässigkeit das Kriterium "Stabilität" (hier gleichzusetzen mit innerer Konsistenz, siehe LIENERT, 1961, S. 210) ein und die Gültigkeit einer Aufgabe ist festgelegt als Gültigkeit allgemein im Bezug zu einem Außenkriterium. Gültigkeit im engeren Sinn ist nachprüfbar anhand des Kriteriums Trennschärfe (d.h. positive Korrelation mit dem Gesamtpunktwert des Tests), wobei hier schon Gültigkeit des Tests vorausgesetzt wird.

Ebenso besteht eine Abhängigkeit der Kriterien Zuverlässigkeit und Gültigkeit von weiteren Kriterien wie Schwierigkeit, Aufgabenstreuung und Homogenität.

I. Aufgabenanalyse nach LIENERT

Vorgehen:

Als Kriterium einer guten Testaufgabe dienen also gemeinhin die 3 Termini "Schwierigkeit", "Trennschärfe" und "Gültigkeit". Sie werden mit einem Index bezeichnet und sind empirisch zu ermitteln. Ihre Definition erfolgt hier operational in direkter Anlehnung an LIENERT (1961, S. 67): a) "der Schwierigkeitsindex einer Aufgabe ist definiert durch die prozentuale Häufigkeit, mit der sie von einer repräsentativen Stichprobe von Probanden beantwortet wird". Da der Ausdruck Schwierigkeitsindex sinngemäß nur auf Leistungstests bezogen werden kann und er oft ein Indiz für die Leichtigkeit der Aufgabe und nicht ihrer Schwierigkeit ist, schlägt BRANDSTÄTTER (1968, S. 16) vor, synonym den passenderen Terminus Lösungswahrscheinlichkeit zu verwenden. Wir haben uns diesen Vorschlag für die vorliegende Arbeit zu eigen gemacht. b) "der Trennschärfeindex einer Aufgabe ist definiert durch den biserialen Korrelationskoeffizienten zwischen der Aufgabenbeantwortung der Versuchspersonen einerseits und den von ihnen erzielten Rohwerten im Gesamttest andererseits", c) "der Gültigkeitsindex ist definiert durch den biserialen oder tetrachorischen Korrelationskoeffizienten zwischen der Aufgabenbeantwortung einerseits und dem Grad der Merkmalsausprägung, gemessen an einem Außenkriterium, andererseits."

Das Vorgehen der Aufgabenanalyse sieht also zunächst eine Quantifizierung der relevanten Kriterien vor (Schwierigkeitsindizes, Trennschärfeindizes, Gültigkeitsindizes, Aufgabeninterkorrelation), dann eine Quantifizierung der Relationen dieser Kriterien (Stabilitätsindizes, Kriteriumsstabilitätsindizes, Selektionskennwerte), um dann im Vergleich dieser Indizes und in der Beachtung ihrer Bedeutung für Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Gesamttests die Aufgabenselektion vorzunehmen.

Einschränkungen: Da die Trennschärfe die Gültigkeit des Tests bereits voraussetzt, muß sie durch die Gültigkeitsüberprüfung an einem Außenkriterium ergänzt werden. Die Schwierigkeit besteht aber darin, ein für die LEKU-Skala relevantes Außenkri-

terium zu gewinnen. Hypothesen, die das Alter der Probanden als geeignetes Außenkriterium erscheinen lassen, werden erst im Laufe der Berechnungen überprüft, um im Falle einer hinreichenden Korrelation mit dem Gesamttestpunktwert als bestätigt angesehen zu werden, was dann eine Außenkriterienanalyse ermöglicht.

Die Berechnung der Aufgabeninterkorrelationen wurde im Rahmen der Faktorenanalyse vorgenommen; die Ergebnisse sprechen dafür, daß der Test die Dimension Autoritarismus mit verschiedenen Subdimensionen mißt, jedoch ist eine endgültige Interpretation vorläufig noch nicht möglich. Die Gründe hierfür liegen einmal darin, daß in die Aufgabeninterkorrelationen die Aufgabenschwierigkeiten mit eingehen, und so eindeutige Homogenität bzw. Heterogenität aus diesen Berechnungen nicht abzulesen ist. Nach Ansicht mancher Autoren (z.B. LOEVINGER in: LIENERT, 1961, S. 249) ist es möglich, Homogenität anhand der Konsistenzkoeffizienten abzuschätzen, da hohe Konsistenzkoeffizienten auf Homogenität der Aufgaben hinweisen. Die Berechnung eines Homogenitätsindex ist nach LOEVINGER als Vergleich dreier Varianzen möglich (siehe LIENERT, 1961, S. 246) und wird vielfach gefordert, da Homogenität und Konsistenzmasse nicht linear anwachsen sollen, und für die Aufgabenselektion nicht unbedeutend; allerdings hat dieser Kennwert lediglich deskriptiven Charakter (siehe GAGE und DAMRIN in: LIENERT, 1961, S.249).

Die Berechnungen und ihre Interpretationen:

A) Die Analyse nach einem Binnenkriterium

Für jede Aufgabe wird sowohl die Lösungswahrscheinlichkeit wie der Trennschärfenindex, ebenso der Stabilitätsindex und der Selektionskennwert berechnet. Wichtig für die Aufgabenselektion ist einmal die grundsätzliche Bedeutung dieser Indizes, zum anderen die Bedeutung, die sich aus ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ergibt.

a) Die Lösungswahrscheinlichkeit

Ausgehend von der Definition des Schwierigkeitsindex bzw. der Lösungswahrscheinlichkeit scheint die Berechnung zunächst nur

für solche Tests sinnvoll, die aus Aufgaben vom Typus "richtig-falsch" bestehen. Im vorliegenden Falle jedoch, wo ein Niveau vorliegt in Form einer LIKERT-Skala, besteht nach LIENERT die Möglichkeit, Schwierigkeit zunächst nur im statistischen Sinn zu verstehen.

Unter diesen Voraussetzungen soll die Lösungswahrscheinlichkeit so interpretiert werden, daß sie angibt, welche Wahrscheinlichkeit besteht, daß eine Vp. einer Behauptung zustimmt und sich damit mit einer autoritären Aussage identifiziert.

Für die statistische Bearbeitung sind die Testrohwerte so zu ermitteln, daß Zustimmung - ohne Berücksichtigung des Stärkegrades - mit einem Punkt zählt, Ablehnung als 0 Punkt gewertet wird. Somit setzt sich für den vorliegenden Fall der Rohwert einer Vp. aus der Summe ihrer Zustimmungen zusammen.

Die Lösungswahrscheinlichkeit ist als prozentualer Anteil P der auf diese Aufgaben entfallenden positiven Antworten in Beziehung zur Analysenstichprobe von der Größe N bei schwierigen (geringe Lösungswahrscheinlichkeit) Aufgaben niedrig und bei leichten (hohe Lösungswahrscheinlichkeit) hoch. Die beste Differenzierung ist allerdings zu erwarten, wenn sie mittleres Ausmaß annimmt, d.h. bei Aufgaben mit 50 %iger Schwierigkeit. Da mit steigender Differenzierung auch die Teststabilität wächst, sind Tests von durchschnittlicher Lösungswahrscheinlichkeit im allgemeinen zuverlässiger als solche mit über- oder unterdurchschnittlicher Schwierigkeit. Bei dieser Beziehung zwischen Schwierigkeit und Zuverlässigkeit muß allerdings berücksichtigt werden, ob eine Differenzierung in einem ganz bestimmten Bereich der Merkmalsskala erwünscht ist; dann muß sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben diesem Bereich anpassen, um die beste Differenzierung zu ermöglichen. So verlangt z.B. die Auslese von überdurchschnittlich Begabten Aufgaben mit 33 %iger Schwierigkeit, gemessen an einer repräsentativen Stichprobe, denn dieser Schwierigkeitsgrad bedeutet für diese Stichprobe die beste Differenzierung - nämlich 50 %ige - bezogen auf das obere Drittel der Gesamtpopulation. Nur wenn diese Bedingung erfüllt ist, ist auch die größtmögliche Zuverlässigkeit gewährleistet.

Die Ermittlung des Schwierigkeitsindex erfolgt nach der Formel (s. statistischer Anhang):

$$P = 100 \times \frac{N+}{N}$$

N+ = Summe der Zustimmungen aller Vpn für 1 Item

N = Anzahl der Vpn.

Tabelle 14:

Schwierigkeitsindizes für die einzelnen Items
der LEKU-Skala

Items Nr.	P Gymnasiallehrer n = 793	P Volksschullehrer ¹⁾ n = 66
1	87.07	78.8
2	82.37	75.8
3	Fülleritem	Fülleritem
4	56.78	28.8
5	56.91	45.4
6	86.16	83.3
7	Fülleritem	Fülleritem
8	70.75	59.1
9	46.99	25.8
10	12.14	60.6
11	55.09	56.1
12	73.10	71.2
13	65.01	60.6
14	68.14	42.4
15	66.84	57.6
16	85.63	84.8
17	81.20	47.0
18	57.31	43.9
19	68.53	60.6
20	62.14	18.2

1) Tröger (1966) untersuchte im Rahmen einer Zulassungsarbeit zur Diplomvorprüfung im Sinne einer Voruntersuchung zu der vorliegenden Arbeit eine Gruppe von Volksschullehrern u.a. mit der LEKU-Skala. Die Lösungswahrscheinlichkeiten werden hier zum Vergleich aufgeführt.

(Tabelle Fortsetzung)

21	62.14	42,4
22	70.62	37.9
23	90.73	39.4
24	44.12	48.5
25	74.54	72.7
26	44.90	30.3
27	45.16	40.9
28	67.23	62.1
29	34.72	22.1
30	60.96	74.2
31	78.32	72.7
32	40.33	47.0
33	83.81	83.3
34	49.34	42.4
35	69.58	62.1
36	85.11	77.3
37	81.98	77.3
38	41.51	37.9
39	52.48	50.0
40	49.73	39.4
41	76.63	62.1
42	56.78	42.4
43	17.75	16.7
44	54.43	50.0
45	Fülleritem	Fülleritem
46	67.62	60.6
47	94.64	84.3
48	32.37	31.8
49	Fülleritem	Fülleritem
50	88.25	72.7
51	38.38	42.4
52	63.96	42.4
53	79.50	66.7
54	50.78	39.3
55	61.09	40.9
56	47.51	48.5
57	Fülleritem	Fülleritem
58	78.85	68.2
59	80.28	75.7
60	30.80	30.3
61	Fülleritem	Fülleritem
62	52.08	47.0
63	51.56	50.0
64	69.71	47.0
65	43.60	24.2
66	61.48	53.0
67	84.59	81.8
68	45.95	34.8
69	43.73	33.3
70	Fülleritem	Fülleritem
71	49.34	42.4
72	83.28	90.9

Die Größe von P bezeichnet die Schwierigkeit, mit der ein Item positiv beantwortet werden kann. Ein Item ist umso schwieriger, je kleiner P ist.

Zur Beurteilung sollen die folgenden Beurteilungsmodi angewandt werden:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Leichte Aufgaben: | $p = > 65$ |
| 2. Mittelschwere Aufgaben: | $p = < 65 \text{ u. } > 35$ |
| 3. Schwere Aufgaben: | $p = < 35$ |

Für die Gesamtskala ergibt sich insgesamt ein mittlerer Schwierigkeitsindex von

$$\bar{p} = 100 \times \frac{I +}{N_1 \times N_2}$$

$I +$ = Anzahl aller positiv beantworteten Items (N_{+65})

N_1 = Anzahl Vpn. (766)

N_2 = Anzahl der Items (65)

$\bar{p} = 65,5$

Bei der Untersuchung an Volksschullehrern betrug der durchschnittliche Index $P = 53$ (TRÖGER, 1966, S. 18).

b) Der Trennschärfenindex

Der Trennschärfenindex ergibt für die LEKU-Skala ein Maß dafür, wie gut eine Aufgabe zwischen autoritär und nicht autoritär eingestellten Versuchspersonen im Sinne dessen, was die LEKU-Skala mißt, unterscheidet. Er ist identisch mit dem Korrelationskoeffizienten zwischen der positiven oder negativen Aufgabenantwort und dem Rohwert.

Hohe Trennschärfenindizes würden für unseren Fall also besagen, daß die jeweiligen Items autoritäre von nicht autoritären Vpn. deutlich unterscheiden, insofern als autoritäre Vpn. die Aufgaben nach unserer Ausgangshypothese eher positiv und nicht autoritär eingestellte Vpn. eher negativ beantworten. Ein Trennschärfenindex von 0 bringt zum Ausdruck, daß das Item von beiden Gruppen etwa gleich häufig beantwortet wird und ist somit ein Hinweis dafür, daß es unbrauchbar ist. Negative Indizes deuten darauf hin, daß die betreffenden Items nicht im gleichen Sinne gemessen werden, wie es von der Skalenkonstruktion vor-

gegeben ist und sind somit ebenfalls zu eliminieren.

Hier werden ebenso wie bei der Berechnung der Lösungswahrscheinlichkeit die Rohwerte so definiert, daß sie sich in den positiven Beantwortungen der Items darstellen. Diese Rohwerte sind als quantitative Größen aufzufassen, somit trifft hier die Berechnung des Trennschärfenindex als punktbiserialer Korrelationskoeffizient zu:

$$p_{bis}^{rit} = \left(\frac{X_R}{N_R} - \frac{X}{N} \right) \sqrt{\frac{N_R}{N - N_R}} \cdot \sqrt{\frac{N}{N \sum X^2 - (\sum X)^2}}$$

Die bei LIENERT (1961, S. 91) gebräuchlichen Indizes "R" wurden sinngemäß für unsere Skala in "+" umbenannt.

Die Korrelationskoeffizienten werden für alle Aufgaben der Skala somit nach folgender Formel berechnet:

$$p_{bis}^{rit} = \left(\frac{X_+}{N_+} - \frac{X}{N} \right) \sqrt{\frac{N_+}{N - N_+}} \cdot \sqrt{\frac{N}{N \sum X^2 - (\sum X)^2}}$$

Die Überprüfung der Trennschärfenkoeffizienten auf Signifikanz erfolgt nach der Formel:

$$r_{p_{bis}} = \frac{\sqrt{pq}}{y} \cdot \frac{1}{\sqrt{N}}$$

als rohe Standardfehlerschätzung (s. LIENERT, 1961, S. 95) über die t-Verteilung der p_{bis}^{rit} für

$$t = \frac{p_{bis}^{rit}}{\sigma_{p_{bis}}}$$

$$p = \frac{N_+}{N}$$

$\frac{\sqrt{pq}}{y}$ = Werte nach Tafel 3 LIENERT (1961, S. 477);
im statistischen Anhang dieser Arbeit abzu-
lesen

N = Summe der Probanden

Der kritische t-Wert beträgt für df = 765 und p = 1 %
t = 2,58; für p = 5 %, t = 1,96.

Was die spezifische Bedeutung des Trennschärfenindex betrifft, so gilt hier, daß er besonders hoch sein soll, d.h. möglichst genau zwischen "schlechten" und "guten" bzw. für unseren Fall zwischen "autoritären" und "nicht autoritären" Probanden differenzieren soll.

Tabelle 15:

Trennschärfenindizes für die einzelnen Items der LEKU-Skala

Item Nr.	p bis ^r it	t-Wert	Signifi- kanzen		Volksschul- lehrergrup- pe p bis ^r it	p=1 %
			p=1 %	p=5 %		
1	0.20	3.45	xx	—	0.23	
2	0.25	4.77	xx		0.17	
3	F				F	
4	0.33	7.25	xx		0.32	
5	0.36	8.01	xx		0.28	
6	0.25	4.48	xx		0.37	
7	F				F	
8	0.32	6.77	xx		0.35	
9	0.40	8.90	xx		0.44	xx
10	0.40	0.60			0.40	
11	0.37	8.20	xx		0.52	xx
12	0.38	7.89	xx		0.35	
13	0.52	11.13	xx		0.44	xx
14	0.36	7.55	xx		0.44	xx
15	0.33	7.73	xx		0.42	xx
16	0.25	4.42	xx		0.23	
17	0.42	8.01	xx		0.55	xx
18	0.50	11.08	xx		0.28	
19	0.32	6.72	xx		0.28	
20	0.42	9.17	xx		0.49	xx
21	0.32	7.02	xx		0.36	
22	0.38	7.99	xx		0.67	xx
23	0.32	5.00	xx		0.55	xx
24	0.32	7.14	xx		0.37	
25	0.32	6.60	xx		0.41	
26	0.47	10.26	xx		0.51	xx
27	0.37	8.23	xx		0.50	xx
28	0.48	10.23	xx		0.41	xx
29	0.46	9.95	xx		0.47	xx
30	0.42	9.04	xx		0.33	

(Fortsetzung)

(Fortsetzung)

Item Nr.	p bis ^r it	t-Wert	Signifi- kanzen		Volksschul- lehrergrup- pe	p bis ^r it	p=1 %
			p=1 %	p=5 %			
31	0.22	4.44	xx	-	0.18		
32	0.36	7.79	xx		0.34		
33	0.31	5.76	xx		0.52	xx	
34	0.46	10.10	xx		0.44	xx	
35	0.37	7.73	xx		0.46	xx	
36	0.34	6.05	xx		0.50	xx	
37	0.39	7.35	xx		0.38		
38	0.47	10.33	xx		0.45	xx	
39	0.39	8.67	xx		0.34		
40	0.45	9.99	xx		0.66	xx	
41	0.37	7.43	xx		0.48	xx	
42	0.50	10.54	xx		0.59	xx	
43	0.43	8.01	xx		0.55	xx	
44	0.40	8.91	xx		0.34		
45	F				F		
46	0.31	6.59	xx		0.27		
47	0.27	3.65	xx		0.27		
48	0.50	10.62	xx		0.66	xx	
49	F				F		
50	0.35	5.87	xx		0.45	xx	
51	0.52	11.20	xx		0.56	xx	
52	0.51	10.92	xx		0.50	xx	
53	0.37	7.13	xx		0.48	xx	
54	0.39	8.52	xx		0.29		
55	0.33	7.15	xx		0.43	xx	
56	0.44	9.64	xx		0.53	xx	
57	F				F		
58	0.35	6.91	xx		0.42		
59	0.37	7.15	xx		0.46	xx	
60	0.50	10.56	xx		0.64	xx	
61	F				F		
62	0.44	9.78	xx		0.62	xx	
63	0.42	9.22	xx		0.37		
64	0.45	9.36	xx		0.58	xx	
65	0.40	8.80	xx		0.50	xx	
66	0.32	6.94	xx		0.41		
67	0.36	6.46	xx		0.48	xx	
68	0.48	10.65	xx		0.51	xx	
69	0.43	9.39	xx		0.50	xx	
70	F				F		
71	0.41	8.96	xx		0.55	xx	
72	0.43	7.98	xx		0.41		

c) Stabilitätsindex

Entscheidend für die Aufgabenanalyse ist die Beziehung zwischen Trennschärfe und Schwierigkeit, denn die Forderung einer möglichst hohen Trennschärfe ist nur dann erfüllt, wenn die Anzahl der möglichen individuellen Differenzierungen, die eine Aufgabe bewältigen kann, sehr hoch ist. Dies aber hängt vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe ab.

Hier gilt also, daß ein mittlerer Schwierigkeitsgrad die besten Voraussetzungen für eine hohe Trennschärfe bietet, denn bei 50 %iger Schwierigkeit ist der Differenzierungsgrad einer Aufgabe am größten.

Mittlere Schwierigkeit bedeutet aber nur dann hohe Trennschärfe, wenn die Verteilung der Probanden nach der Erwartung und nicht zufällig ausfällt, d.h. daß bei dieser größten Unterscheidungsmöglichkeit sich die Probanden auch so verteilen, daß die eine Hälfte der Aufgabenbeantwortung nur - im Sinne der Erwartung - von Probanden mit hoher positiver Merkmalsausprägung, die andere Hälfte nur - ebenfalls im Sinne der Erwartung - von Probanden mit negativer Merkmalsausprägung besetzt ist.

Die Beziehung zwischen Trennschärfe und Schwierigkeit wird mit Hilfe des Stabilitätsindex quantifiziert. Der Stabilitätsindex setzt sich zusammen aus dem Trennschärfeindex r_{it} und der Standardabweichung σ_i einer Aufgabe (die Standardabweichung zeigt die Stellung einer Aufgabe auf dem Schwierigkeitskontinuum an). Er ist am höchsten, wenn die Trennschärfe hoch und die Schwierigkeit etwa 50 % ist.

Aus der Formel:

$$\text{Stabilitätsindex} = r_{it} \times \sigma_i$$

$$\text{wobei } \sigma_i = \sqrt{pq}$$

$$p = \frac{P}{100}$$

$$q = 1 - p$$

ist, geht hervor, daß mittlere Schwierigkeit nichts zur Stabi-

Tabelle 16:

Stabilitätsindizes für die einzelnen
Items der LEKU-Skala (r_{it} s_i)

Item Nr.	Stabili- täts-Ind.	Item Nr.	Stabili- täts-Ind.	Item Nr.	Stabili- täts-Ind.
1	0.11	25	0.20	49	F
2	0.15	26	0.31	50	0.27
3	F	27	0.32	51	0.36
4	0.21	28	0.36	52	0.41
5	0.19	29	0.29	53	0.19
6	0.12	30	0.36	54	0.21
7	F	31	0.11	55	0.18
8	0.23	32	0.16	56	0.31
9	0.31	33	0.22	57	F
10	0.03	34	0.33	58	0.15
11	0.19	35	0.18	59	0.20
12	0.21	36	0.19	60	0.29
13	0.40	37	0.20	61	F
14	0.29	38	0.28	62	0.23
15	0.31	39	0.30	63	0.28
16	0.15	40	0.27	64	0.20
17	0.26	41	0.20	65	0.22
18	0.23	42	0.41	66	0.14
19	0.19	43	0.20	67	0.23
20	0.31	44	0.19	68	0.33
21	0.17	45	F	69	0.37
22	0.16	46	0.19	70	F
23	0.20	47	0.18	71	0.21
24	0.21	48	0.41	72	0.27

lität der Aufgabe beiträgt, wenn die Trennschärfe niedrig ist; ebenso ergeben hohe Trennschärfe und extreme Schwierigkeit nur einen minimalen Stabilitätsindex.

Durch diese 3 Indizes ist die Aufgabenselektion zwar erleichtert, jedoch nicht eindeutig, denn bei einer simultanen Selektion nach Trennschärfe und Schwierigkeit müssen Kompromisse gemacht werden. Eindeutige Entscheidungen ermöglichen nur Trennschärfeindizes mit negativen Vorzeichen und Trennschärfeindizes um Null. Aufgaben mit geringer Trennschärfe wird man je nach Schwierigkeit behalten oder ausschließen. Da aber auch in den Extrembereichen der Skala eine gute Differenzierung erfolgen soll, müssen leichte und schwierige Aufgaben, selbst wenn sie eine relativ befriedigende Trennschärfe besitzen, beibehalten werden, denn die Schwierigkeitsindizes sollen über den ganzen Bereich des Persönlichkeitsmerkmals streuen, wenigstens von $P = 20$ bis $P = 80$.

Ebenso ist zu beachten, daß die Schwierigkeitsindizes sich an der Stelle häufen sollen, wo eine besonders gute Differenzierung von dem Test erwartet wird, oder aber sie sollen sich normal verteilen, wenn eine gleichmäßige Differenzierung mit dem Gipfel bei einer Schwierigkeit von $P = 50$ erwünscht ist.

d) Selektionskennwert

Da extrem hohe oder niedrige Schwierigkeiten die Voraussetzungen für eine hohe Trennschärfe vermindern, berechnet man einen Selektionskennwert, der eine starke Selektion von extrem leichten und extrem schwierigen Aufgaben vermeidet, um bei der Selektion nicht zu viele extrem hoch oder niedrig schwere Aufgaben auszuschalten.

Es gilt:

$$S_{it} = r_{it} \times \frac{1}{2 \sqrt{pq}}$$

Dieser Wert erlaubt das Selektieren von Aufgaben mit niedrigem Selektionskennwert, ohne daß zu viele Aufgaben mit extremer Schwierigkeit ausgeschieden werden, da der Selektionskennwert die Standardabweichung einer Aufgabe positiv berücksichtigt.

Tabelle 17:

Selektionskennwerte (S_{it}) für die einzelnen
Items der LEKU-Skala

Item Nr.	Selekt.- kennwert = S_{it}	Item Nr.	Selekt.- kennwert = S_{it}	Item Nr.	Selekt.- kennwert = S_{it}
1	0.21	25	0.36	49	F
2	0.24	26	0.49	50	0.24
3	F	27	0.39	51	0.58
4	0.37	28	0.47	52	0.57
5	0.43	29	0.47	53	0.37
6	0.24	30	0.51	54	0.40
7	F	31	0.21	55	0.35
8	0.38	32	0.39	56	0.44
9	0.42	33	0.31	57	F
10	0.08	34	0.48	58	0.40
11	0.38	35	0.37	59	0.39
12	0.38	36	0.33	60	0.58
13	0.56	37	0.39	61	F
14	0.38	38	0.49	62	0.43
15	0.38	39	0.40	63	0.42
16	0.24	40	0.45	64	0.48
17	0.53	41	0.39	65	0.42
18	0.57	42	0.57	66	0.36
19	0.36	43	0.54	67	0.43
20	0.54	44	0.42	68	0.48
21	0.36	45	F	69	0.43
22	0.37	46	0.32	70	F
23	0.35	47	0.22	71	0.42
24	0.36	48	0.52	72	0.42

Im Extrembereich wird bei großer Standardabweichung der Selektionskennwert größer als bei geringer Standardabweichung (d.h. bei mittlerer Schwierigkeit der Aufgabe) sein, vorausgesetzt, beide haben den gleichen Trennschärfenindex. In diesem Fall kann also eine leichte oder schwere Aufgabe der mittelschweren vorgezogen werden.

B) Die Analyse nach einem Außenkriterium

Währenddem die Aufgabenanalyse nach einem Binnenkriterium (Trennschärfenanalyse) zur Erhöhung der Stabilität des Tests führt, bedeutet die Aufgabenanalyse nach einem Außenkriterium eine direkte Gültigkeitserhöhung des Tests. Voraussetzung für die Durchführung einer solchen Außenkriterienanalyse ist einmal, daß ein solches Kriterium gewonnen werden kann, zum anderen, daß es auch hinreichend zuverlässig ist: $r_{cc} = 0.70$ (LIENERT, 1961, S. 70). Das Alter der Probanden schien als Außenkriterium in Betracht zu kommen, da verschiedene Indizien darauf hinweisen, daß die autoritäre Einstellung mit ansteigendem Alter positiv korreliert.

So konnte BRENGELMANN (1960, S. 461) mit den Konzepten Rigidität, Intoleranz der Ambiguität (mit einer Ausnahme) und Dogmatismus positive, allerdings niedrige Korrelationen nachweisen. Der SPEARMAN-Koeffizient mit einer Korrektur bei gleichen Rängen (s. stat. Anhang) betrug $r_s = 0.29$, was eine Analyse nach einem Außenkriterium gewähren ließ.

a) Gültigkeitsindex

Bei der Außenkriterienanalyse wird für jede Aufgabe ein Gültigkeitsindex berechnet, der je nach qualitativer oder quantitativer Bewertung des Kriteriums durch die Vierfelder- oder punktbiseriale Korrelation zwischen Außenkriterium und Aufgabenbeantwortung (positiv oder negativ) definiert ist (s. stat. Anhang).

Tabelle 18:

Gültigkeitsindizes für jede Aufgabe der LEKU-Skala¹⁾

Item Nr.	Gültigk. Ind. $r_{p \text{ bis } ic}$	t-Werte	Signifikanzen P 1 % P 5 %	Item Nr.	Gültigk. Ind. $r_{p \text{ bis } ic}$	t-Werte	Signifikanzen P 1 % P 5 %
1	0.26	4.77	XX	36	0.09	1.63	
2	0.10	1.74		37	0.14	2.40	x
4	0.45	9.99	XX	38	0.09	2.11	x
5	0.13	3.01	XX	39	-0.0070	-0.1539	
6	0.37	7.42	XX	40	0.07	1.37	
8	0.31	6.71	XX	41	0.06	1.40	
9	0.24	4.42	XX	42	0.48	10.65	XX
10	0.05	0.99		43	0.28	4.56	XX
11	0.15	3.48	XX	44	0.11	2.07	x
12	0.32	7.14	XX	46	0.38	8.51	XX
13	0.31	6.60	XX	47	0.22	4.44	XX
14	0.27	3.64	XX	48	0.33	7.25	XX
15	0.10	2.15		50	0.08	1.85	
16	0.11	2.16	x	51	0.29	5.17	XX
17	0.12	2.28	x	52	0.09	2.01	x
18	0.09	1.85		53	0.31	6.93	XX
19	0.46	10.26	XX	54	0.19	3.46	XX
20	0.22	4.44	XX	55	0.35	6.45	XX
21	0.36	7.73	XX	56	0.15	3.33	XX
22	0.34	6.06	XX	58	0.36	7.74	XX
23	0.36	7.13	XX	59	0.22	4.44	XX
24	0.39	8.53	XX	60	0.07	1.00	
25	0.19	3.45	XX	62	0.25	5.63	XX
26	0.25	4.77	XX	63	0.11	2.51	x
27	0.33	7.25	XX	64	0.15	3.48	XX
28	0.26	4.52	XX	65	0.10	1.76	
29	0.16	3.49	XX	66	0.14	2.40	x
30	0.09	2.01		67	0.43	7.98	XX
31	0.25	5.63	XX	68	0.12	2.67	XX
32	0.32	7.15	XX	69	0.20	4.46	XX
33	0.37	7.15	XX	71	0.15	3.53	XX
34	0.31	6.93	XX	72	0.35	6.12	XX
35	0.44	7.99	XX				

b) Kriteriumsstabilitätsindex

Analog dem Vorgehen bei der Binnenkriterienanalyse wird auch hier neben der Lösungswahrscheinlichkeit für jede Aufgabe ein Kriteriumsstabilitätsindex ($r_{ic} \times s_i$) berechnet, der angibt, daß die Stabilität der Aufgabe in diesem Fall an einem als gültig erachteten Außenkriterium gemessen worden ist (s. Anhang).

1) Die Füllertems werden nicht bearbeitet.

Tabelle 19:

Kriteriumsstabilitätsindizes für die
einzelnen Items der LEKU-Skala ($r_{ic} S_i$)

Item Nr.	Kriteriums- stab.Ind.	Item Nr.	Kriteriums- stab.Ind.	Item Nr.	Kriteriums- stab.Ind.
1	0.13	25	0.07	49	F
2	0.17	26	0.19	50	0.15
3	F	27	0.23	51	0.17
4	0.28	28	0.13	52	0.06
5	0.17	29	0.16	53	0.09
6	0.14	30	0.11	54	0.11
7	F	31	0.01	55	0.21
8	0.09	32	0.05	56	0.17
9	0.15	33	0.19	57	F
10	0.19	34	0.07	58	0.09
11	0.11	35	0.20	59	0.17
12	0.18	36	0.12	60	0.19
13	0.09	37	0.02	61	F
14	0.14	38	0.16	62	0.14
15	0.17	39	0.17	63	0.16
16	0.19	40	0.17	64	0.11
17	0.16	41	0.18	65	0.39
18	0.01	42	0.14	66	0.07
19	0.14	43	0.13	67	0.02
20	0.16	44	0.07	68	0.17
21	0.11	45	F	69	0.20
22	0.09	46	0.19	70	F
23	0.18	47	0.09	71	0.19
24	0.12	48	0.11	72	0.15

c) Selektionskennwert

Ebenso wie oben wird auch hier ein Selektionskennwert

$S_{ic} = r_{ic} \times \frac{1}{2\sqrt{pq}}$ berechnet, der bei der Selektion die
Stellung der Aufgaben in der Schwierigkeitsskala berücksichtig (s. Anhang).

Tabelle 20:

Selektionskennwerte (S_{ic}) für die einzelnen
Items der LEKU-Skala

Item Nr.	Selekt.- kennwert = S_{ic}	Item Nr.	Selekt.- kennwert = S_{ic}	Item Nr.	Selekt.- kennwert = S_{ic}
1	0.27	25	0.23	49	F
2	0.13	26	0.25	50	0.09
3	F	27	0.32	51	0.28
4	0.45	28	0.28	52	0.08
5	0.14	29	0.15	53	0.30
6	0.42	30	0.08	54	0.24
7	F	31	0.25	55	0.41
8	0.29	32	0.31	56	0.17
9	0.31	33	0.43	57	F
10	0.07	34	0.31	58	0.40
11	0.16	35	0.44	59	0.22
12	0.30	36	0.09	60	0.08
13	0.30	37	0.13	61	F
14	0.28	38	0.08	62	0.25
15	0.09	39	-0.0007	63	0.11
16	0.10	40	0.08	64	0.17
17	0.13	41	0.07	65	0.11
18	0.09	42	0.47	66	0.14
19	0.46	43	0.28	67	0.45
20	0.24	44	0.10	68	0.13
21	0.35	45	F	69	0.23
22	0.32	46	0.43	70	F
23	0.34	47	0.23	71	0.17
24	0.44	48	0.33	72	0.41

Damit sind die Berechnungen, die im Laufe einer Aufgabenanalyse vorgenommen werden sollten, aufgezeigt. Besondere Bedeutung kommt dem Vergleich zwischen einer Selektion auf Grund der Trennschärfenanalyse und einer Selektion auf Grund der Außenkriterienanalyse zu (LIENERT, 1961, S. 149 ff.). Hier zeigt sich die partielle Inkompatibilität zwischen Zuverlässigkeit und Gültigkeit; denn einige Aufgaben, die eine hohe Trennschärfe besitzen, also zur unmittelbaren Stabilitätserhöhung des Tests beitragen, haben eine geringe Gültigkeit, d.h. sie tragen weniger zur Gültigkeitsverbesserung bei und umgekehrt.

Dadurch erschwert sich die Aufgabenselektion beträchtlich. Neben der Methode der Kennwertselektion, die sich zur Bedingung setzen kann, nur Aufgaben in die Testendform aufzunehmen, die ein $S_{it} = 0.30$ oder ein $S_{ic} = 0.25$ besitzen, bietet sich die GULLIKSEN-Technik an, die S_{ic} und S_{it} zueinander in Beziehung setzt. Die Größenpaare S_{it} und S_{ic} werden in ein rechtwinkliges Koordinatensystem mit der Abszisse S_{it} und der Ordinate S_{ic} eingezeichnet. GULLIKSEN sieht die besten Chancen für eine maximale Testgültigkeit in der Auswahl derjenigen Aufgaben, die nach der linken oberen Ecke des Hauptquadranten hin liegen; d.h. Aufgaben, die eine im Verhältnis zu ihrer Trennschärfe relativ hohe Gültigkeit haben, werden beibehalten.

Beide Methoden, die Kennwertselektion und die GULLIKSEN-Technik, unterscheiden sich insofern, als die Kennwertselektion eine Homogenisierung des Tests anstrebt, indem sie faktisch eindimensional nach 2 Grenzwerten aussondiert, während die GULLIKSEN-Technik, indem sie das Verhältnis zwischen S_{it} und S_{ic} als Grenzwert deklariert, eine Homogenisierung des Tests vermeidet. Aus diesem Grunde schien uns für den vorliegenden Test eine Auswahl nach den beiden Selektionskennwerten angezeigt, zumal der Test als eindimensionales Meßinstrument gebraucht werden soll. Auf die GULLIKSEN-Technik konnte somit verzichtet werden.

Die endgültige Aufgabenselektion kann zur Erleichterung aus den beiden Abbildungen 9 und 10 abgelesen und vollzogen werden. Im ersten Koordinatensystem wird P mit r_{it} in Beziehung gesetzt und die Aufgaben mit Kennwerten unter 0.37 durch das

Zeichen $\triangle$ markiert. Desgleichen werden die Validität mit P in einem zweiten Koordinatensystem in Beziehung gesetzt und die Kennwerte, die niedriger als .25 sind, durch das Zeichen $\square$ gekennzeichnet.

Abbildung 9:

Aufgabenauswahl nach den Kriterien der Trennschärfe und Lösungswahrscheinlichkeit und dem Selektionswert S_{it} .
($\triangle$ = Aufgaben mit niedrigen Selektionskennwerten)

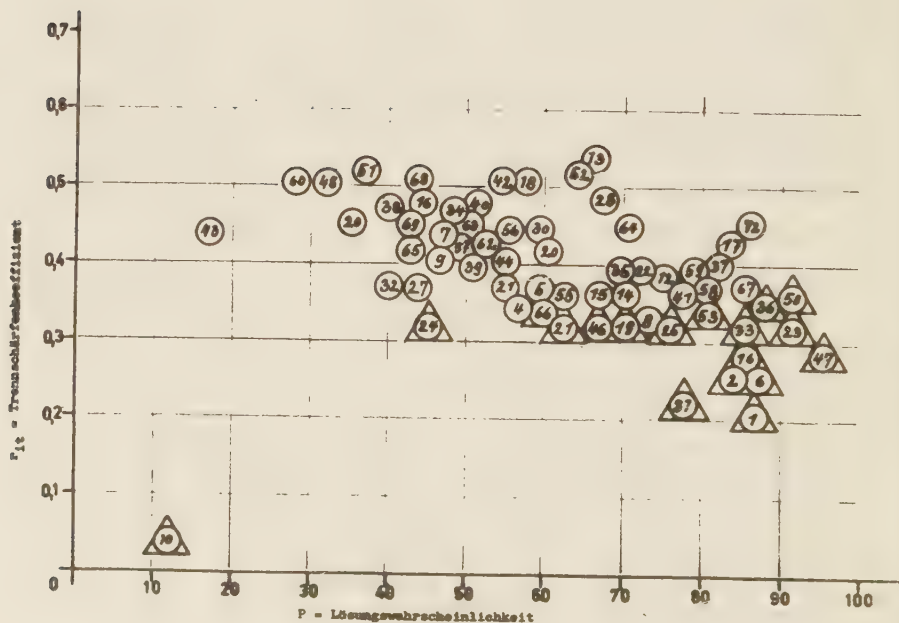
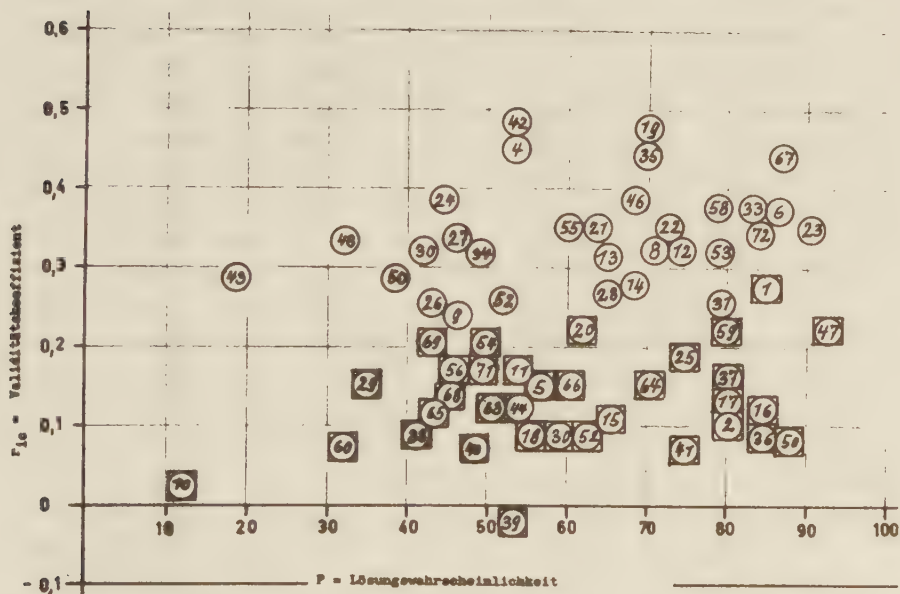


Abbildung 10:

Aufgabenauswahl nach der Validität, der Lösungswahrscheinlichkeit und dem Selektionskennwert S_{ic} .

($\square$ = Aufgaben mit niedrigen Selektionskennwerten)



Nach den Ergebnissen der Trennschärfenanalyse liegen 17 Aufgaben unter einem Selektionskennwert von .36 (damit haben wir die Forderung von LIENERT, 1961, um 0,06 überschritten und somit strengere Maßstäbe angelegt). Nach der Gültigkeitsanalyse fallen 34 Items unter einen Kennwert von .25-.

Bei den folgenden Aufgaben ist eine Eliminierung aus der Skala zu erwägen (die Ringe weisen darauf hin, daß nach Maßgabe beider Kennwerte ein Wegfallen der Aufgaben angezeigt scheint).

Tabelle 21:

Aufstellung der Items, die den Auswahlkriterien nicht voll genügen

S _{it}	S _{ic}	S _{it}	S _{ic}
1			37
(2)	(2)		38
	5		39
6			40
(10)	(10)		41
	11		44
	15	46	
(16)	(16)	(47)	(47)
	17	(50)	(50)
	18		52
19			54
	20		56
21			59
23			60
24			63
(25)	(25)		64
	27		65
	29	(66)	(66)
	30		68
31			69
33			71
(36)	(36)		

In erster Linie ist zu überlegen, welche Items nach der Bedeutung der Kennwerte unbedingt ausgeschieden werden müssen. Das sind zweifellos diejenigen, die weder den Ansprüchen nach Gültigkeit noch den Anforderungen an die Trennschärfe entsprechen und betrifft somit die Aufgabennummern 2, 10, 16, 25, 36, 47, 50, 66. Aufgabe 39 hat einen negativen Gültigkeitsindex und ist somit ebenfalls zu eliminieren. Geht man davon aus, daß die Skala schließlich insgesamt 50 Items enthalten soll, daß ferner bei dieser Anzahl 5 Fülleritems zur Verwendung der Durchschaubarkeit genügen, so können wir des weiteren auf 11 Items verzichten. Diese werden vorwiegend nach den formalen Kriterien der Trennschärfe und der Lösungswahrscheinlichkeit ausgesucht; die Auswahl richtet sich somit schwerpunktmäßig nach dem Selektionskennwert S_{it} , da das Gültigkeitskriterium des Alters vorläufig noch zu wenig gesichert ist, um damit eine endgültige weitere Reduktion der Skala zu begründen. Nach dem Selektionskennwert S_{it} entfallen also weiterhin die Aufgaben 1, 6, 19, 21, 23, 24, 31, 33, 46, und 2 weitere nach dem Selektionskennwert S_{ic} : 38 und 60. Die beiden letztgenannten Aufgaben wurden aus insgesamt 10 Aufgaben mit Kennwerten S_{ic} niedriger als 0.1 ausgewählt nach dem Kriterium der Expertenurteile (s. S. 176). Beide fallen in die Subdimension V "Phantasielosigkeit, mangelndes Verständnis der kindlichen Psyche", die ohnedies im Vergleich mit den 5 weiteren Subdimensionen am stärksten besetzt ist. Des weiteren scheint es uns unbedenklich, die Fülleritems 49 und 70 auszuschließen. Damit entfielen die Aufgaben 1, 2, 6, 10, 16, 19, 21, 23, 24, 25, 31, 33, 36, 38, 39, 46, 47, (49 = Füller), 50, 60, 66 (70 = Füller).

Abschließend sollte erstens die mittlere Lösungswahrscheinlichkeit der Testendform mit der der Testvorform verglichen werden, zweitens der Gültigkeitskoeffizient als Schätzwert für die Testvorform mit dem Gültigkeitskoeffizienten als Schätzwert in Beziehung gesetzt werden, um den Erfolg der Aufgaben-selektion zu überprüfen (LIENERT, 1961, S. 129):

$$r_{tc} = \frac{\sum^{r_{ic}} x s_i}{\sum^{r_{it}} x s_i}$$

Drittens ist ein Vergleich der Zuverlässigkeit der Testvorform und der Testendform unerlässlich.

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} \times \left(1 - \frac{s_1^2}{\sum r_{it} \times s_1} \right) \quad \text{wenn } s_1 = pq$$

Während die Gültigkeitsüberprüfung nach dieser Formel nur dann möglich ist, wenn nach den Trennschärfenindizes auch die Gültigkeitsindizes berechnet wurden, läßt sich die Zuverlässigkeit in jedem Fall schätzen.

Die mittlere Lösungswahrscheinlichkeit näherte sich in der Skalenendform um 3 Punkte dem Idealwert von $\bar{P} = 50$. Er betrug in der Vorform $\bar{P} = 65,5$ und erniedrigte sich auf $\bar{P} = 57,5$ in der Endform. Die Reichweite erstreckt sich zwischen $P = 17,75$ (geringe Lösungswahrscheinlichkeit) und $P = 84,59$ (hohe Lösungswahrscheinlichkeit). Es darf also eine mittlere Lösungswahrscheinlichkeit angenommen werden.

Die Schätzung der Gültigkeit des gekürzten Tests aus den Stabilitäts- und Kriteriumsstabilitätsindizes der Aufgaben (s. statist. Anhang) ergibt ein $r_{tc} = .38$ für die Testendform im Vergleich zu $r_{tc} = .29$ bei der Vorform, so daß eine Erhöhung der Gültigkeit erzielt werden konnte, die allerdings unter Verwendung eines günstigeren Kriteriums mit Wahrscheinlichkeit noch erhöht werden könnte.

Der Zuverlässigkeitskoeffizient, der mit Hilfe der Halbierungsmethode nach FLANAGAN für die Testvorform berechnet worden ist (s. statist. Anhang), betrug für die Testvorform $RTT = .51$; die Schätzung für die Testendform beträgt $r_{tt} = .67$, was für eine Erhöhung der Reliabilität spricht. Die Homogenität der Testendform nach LOEVINGER liegt bei $H_t = .73$ und die Konsistenzanalyse nach HOYT ergibt $r_{tt} = .77$, was für eine gute Konsistenz der Skala und weiterhin für die relative Homogenität der Einzelaufgaben spricht.

Itemanalyse nach der Methode der summierten Bewertungen von EDWARDS

Die von LIENERT beschriebene Methode zur Aufgabenanalyse ist bislang das häufigst verwendete Verfahren zur statistischen Analyse von Tests und Befragungsskalen. Im Vergleich dazu wird ein weiteres Verfahren von EDWARDS (1957) dargestellt, das speziell zur Analyse der Methode der summierten Bewertungen (summated ratings) im Falle gleich erscheinender Intervalle (equal appearing intervals), wie es für die LIKERT-Skalen und damit auch für die LEKU-Skala zutrifft, geeignet ist.

Ausgehend von der Häufigkeitsverteilung, die aus den Endwerten gebildet wird, die sich wiederum für jede Vp. für jeweils alle Aufgaben der Skala ergeben, wird der obere und untere Quartilwert zur Berechnung herangezogen. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, daß das arithmetische Mittel dieser zwei Gruppen für die Analyse der Einzelaufgaben herangezogen werden kann.

Vorgehen:

$$t = \frac{\bar{X}_H - \bar{X}_L}{\sqrt{\frac{s_H^2}{n_H} + \frac{s_L^2}{n_L}}}$$

$\bar{X}_H$ = Mittelwert der "höheren Gruppe" eines Items

$\bar{X}_L$ = Mittelwert der "niedrigeren Gruppe" eines Items

s_H^2 = Varianz der "höheren Gruppe" eines Items

s_L^2 = Varianz der "niedrigeren Gruppe" eines Items

n_H = Anzahl der Mitglieder der "höheren Gruppe"

n_L = Anzahl der Mitglieder der "niedrigeren Gruppe"

Wenn $n_H = n_L = n$

$$t = \frac{\bar{X}_H - \bar{X}_L}{\sqrt{\frac{\sum (\bar{X}_H - \bar{X}_H)^2 + \sum (\bar{X}_L - \bar{X}_L)^2}{n(n-1)}}$$

wobei $\sum (X_H - \bar{X}_H)^2 = \sum X_H^2 - \frac{(\sum X_H)^2}{n}$

$$\text{und } \{X_L - \bar{X}_L\}^2 = \{X_L^2 - \frac{\{X_L\}^2}{n}\} \quad \text{sind.}$$

Der t-Wert ist ein Maßstab dafür, wie die zwei Gruppen X_H (Vpn. haben einen Gesamtpunktwert $> Q_3$) und X_L (Vpn. haben einen Gesamtpunktwert $< Q_1$) sich im Bezug auf eine Aufgabe der Skala unterscheiden. EDWARDS (1957, S. 153) gibt als Faustregel an, daß man jeden t-Wert der gleich oder größer 1,75 ist, als signifikantes Unterscheidungsmaß zwischen den beiden Gruppen gelten lassen kann. Die Voraussetzungen sind erfüllt, wenn die Gruppen mehr als 25 Vpn. umfassen, was für unsere Untersuchung zutrifft.

Die Auslese der Aufgaben ist in der Reihenfolge der t-Werte zu vollziehen, wobei die Statements, die die höchsten t-Werte erbringen, als die besten Aufgaben zu betrachten sind.

Nach dem Vorschlag von EDWARDS (1957, S. 153) sind die Aufgaben zu eliminieren, die einen t-Wert niedriger als 1,75 haben: da das für keines der Items zutrifft, könnten nach dem vorliegenden Unterscheidungsmaß alle Aufgaben in der Skala belassen werden. Geht man jedoch davon aus, daß die Skala aus ökonomischen Gründen um 20 Aufgaben reduziert werden sollte, so würden alle diejenigen Items entfallen, die t-Werte niedriger als 10.593 haben. Das trifft zu für die Aufgabennummern 19, 36, 15, 25, 65, 9, 5, 32, 27, 21, 24, 46, 4, 8, 43, 31, 16, 2, 1, 10. Der Zuverlässigkeitskoeffizient (nach FLANAGAN) beträgt für die restlichen Aufgaben .56-.

Tabelle 22:

t-Werte nach der Analyse von EDWARDS

Item Nr.	t-Wert	Item Nr.	t-Wert	Item Nr.	t-Wert
1	4.021	25	10.136	49	F
2	7.623	26	14.419	50	12.353
3	F	27	9.715	51	15.450
4	8.507	28	15.503	52	18.052
5	9.869	29	10.616	53	13.014
6	10.787	30	14.195	54	11.196
7	F	31	8.171	55	11.048
8	8.498	32	9.829	56	11.918
9	10.110	33	10.593	57	F
10	2.483	34	14.625	58	13.735
11	11.832	35	11.480	59	12.562
12	13.186	36	13.222	60	12.917
13	16.061	37	16.011	61	F
14	12.627	38	12.714	62	12.567
15	10.398	39	11.210	63	14.970
16	8.116	40	14.426	64	15.507
17	15.958	41	12.801	65	10.135
18	15.781	42	16.327	66	10.425
19	10.434	43	8.363	67	14.763
20	12.951	44	12.616	68	14.205
21	9.704	45	F	69	12.668
22	11.765	46	9.143	70	F
23	12.876	47	12.944	71	13.617
24	9.394	48	13.601	72	14.408

Tabelle 23:

t-Werte nach der Größe geordnet¹⁾

Item Nr.	t-Wert		Item Nr.	t-Wert		Item Nr.	t-Wert
52	18.052		20	12.951	x	25	10.136
42	16.327	x	47	12.944		65	10.135
13	16.061	x	60	12.917		9	10.110
37	16.011	x	23	12.876		5	9.869
17	15.958		41	12.801		32	9.829
18	15.781	x	38	12.714		27	9.715
64	15.507		69	12.668	x	21	9.704
28	15.503		14	12.627	x	24	9.394
51	15.450		44	12.616	x	46	9.143
67	14.763		59	12.562		4	8.507
34	14.625	x	50	12.353		8	8.498
62	14.567		56	11.918		43	8.363
40	14.426		11	11.832	x	31	8.171
26	14.419		22	11.765	x	16	8.116
72	14.408		35	11.480	x	2	7.623
68	14.205	x	39	11.210	x	1	4.021
30	14.195		54	11.196	x	10	2.483
58	13.735		55	11.048			
71	13.617	x	6	10.787			
48	13.601		29	10.616			
x 36	13.222	x	33	10.593			
12	13.186	x	19	10.434			
53	13.014	x	66	10.425			
63	12.970		15	10.398			

1) Die Kreuze bezeichnen die Aufgaben, die auf Grund der Itemauswahl nach LIENERT eliminiert wurden.

Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse beider Analysen:

Nach den Ergebnissen einer Aufgabenanalyse, wie sie von EDWARDS vorgeschlagen wird, diskriminieren die Aufgaben hoch signifikant zwischen Vpn. mit niedrigen und solchen mit hohen Gesamtpunktwerten der LEKU-Skala: demnach sind alle Items nach diesem Kriterium brauchbar. Untersucht man wie bei der ersten Analyse allerdings die Kriterien der Lösungswahrscheinlichkeit, der Trennschärfe, der Gültigkeit und Zuverlässigkeit und eliminiert die entsprechenden Aufgaben nach Maßgabe der jeweiligen Ergebnisse, so kann damit eine entscheidende Erhöhung der Zuverlässigkeit des Verfahrens erzielt werden (16 Punkte im Vergleich zu 5 Punkten nach dem Verfahren von EDWARDS). Die Ergebnisse stimmen bei 11 Aufgaben insofern überein (19, 66, 25, 21, 24, 46, 31, 16, 2, 1, 10), als sie Aufgaben betreffen, die nach beiden Verfahren (geht man von einer Quote von 20 Aufgaben aus) ausscheiden würden: hingegen liegt keine Übereinstimmung in Bezug auf 18 Aufgaben vor (s. Tabelle 22), wovon neun nach dem Verfahren von LIENERT und neun andere nach dem Verfahren nach EDWARDS entfielen. Als letztlisches Entscheidungskriterium wurde die Zuverlässigkeit herangezogen, so daß die Itemauswahl für die Endform der Skala schließlich nach dem Verfahren, wie es LIENERT vorgeschlagen hat, erfolgen konnte. Die revidierte Skala wird in Kapitel VI Abschnitt 3 dieser Arbeit vorgestellt.

b) DO-IA-Fragebogen von BRENGELMANN und BRENGELMANN

Die von BRENGELMANN und BRENGELMANN 1930 vorgelegte Dogmatismus-Skala (DO-Skala) geht auf die Dogmatismus-Skala (D-Skala) von ROKEACH (1953) zurück. Die D-Skala enthält 36 Items, die die "starke Identifikation mit einer Sache" betreffen, außerdem die Ablehnung ideologischer Kompromisse, die Glorifizierung von Märtyrertum, die Bestrafung anderer Meinungen, die Schuld, Eigennutz und Selbstgerechtigkeit. Ihre Reliabilität beträgt 0.73 (N = 153) und 0.71 (N = 186) (s. BRENGELMANN und

BRENGELMANN, 1960, S. 453). Zusammen mit einer Skala der Intoleranz der Ambiguität und weiteren Fragebogen zur Messung von Extraversion (E), neurotischen Tendenzen (N), manifester Angst (MAS), Rigidität nach NIGNIEWITZKY (NR), Rigidität (CPIR) wurde sie ins Deutsche übersetzt und itemanalysiert (N = 200) und auf Grund dieser Ergebnisse auf 14 Feststellungen (Items) reduziert (s. unten).

Die von NIGNIEWITZKY ursprünglich ausgearbeitete IA-Skala basiert auf dem von FRENKEL-BRINSWIK (1948) formulierten Konzept der Intoleranz der Ambiguität (s. Kapitel II, Abschnitt 4 b dieser Arbeit). Die 20 Feststellungen betreffen vorurteilshafte Einstellungen, indem sie Sachverhalte in schwarz-weiß-Manier darstellen. Die Halbierungszuverlässigkeit beträgt 0.75 (N = 380). Nach der von BRENGELMANN und BRENGELMANN durchgeführten Aufgabenanalyse wurde die Skala ebenfalls auf 14 Feststellungen verkürzt, indem zu 12 Aufgaben aus der ursprünglichen IA-Skala von NIGNIEWITZKY 2 weitere aus der D-Skala von ROKEACH übernommen wurden (Items 13 und 14).

Bei der Auswertung wird jede Bejahung eines Items mit 2 Punkten bewertet, jedes Unentschieden mit einem Punkt und die Verneinungen mit null Punkten, so daß für jede der beiden Skalen die Endrohwerte zwischen 0 und 28 Punkten schwanken können.

Persönlichkeitsfragebogen

DO / IA

Vorname Familienname
Alter Geschlecht Beruf
DO IA ?

Anweisung:

Bitte machen Sie einen Kreis um das "stimmt", wenn die betreffende Frage für Sie zutrifft, und um das "falsch", wenn Sie nicht zutrifft. Benutzen Sie das "?" nur dann, wenn Sie sich wirklich nicht anders entscheiden können. Dies sollte nur in ein paar wenigen Fällen geschehen. Arbeiten Sie so schnell wie möglich und benutzen Sie die Antwort, die Ihnen zuerst in den Sinn kommt. Es ist unbedingt notwendig, daß alle Fragen beantwortet werden. Dieser Fragebogen hat nichts mit der Intelligenz zu tun, sondern will lediglich Ihre gewohnheitsmäßigen Verhaltensweisen oder gedanklichen Vorstellungen erfassen. Bitte beantworten Sie alle Fragen!

1. Das schlimmste Verbrechen, das jemand begehen kann, ist, seine Gesinnungsgenossen öffentlich anzugreifen.
2. Ein Mensch ist erst dann wirklich bedeutend, wenn er sich einer idealen Sache widmet.
3. Die meisten Menschen, mit denen man wichtige soziale und moralische Probleme bespricht, verstehen wirklich nichts davon.
4. Manchmal muß man Gewalt anwenden, um ein Ideal, an das man restlos glaubt, zu fördern.
5. Zuviele Leute sind Nieten, und unser gegenwärtiges Gesellschaftssystem ist verantwortlich dafür.
6. Wenn ich 'mal in eine erhitzte Diskussion verfangen werde, fällt es mir schwer, einzuhalten.
7. Um das Glück der Menschheit für die Zukunft zu sichern, ist es manchmal notwendig, Ungerechtigkeiten in der Gegenwart zu ertragen.
8. Die Gegenwart ist so voll von Unglück, daß man das Gute nur von der Zukunft erhoffen kann.
9. Ein Mann, der hauptsächlich nur an sein eigenes Glück denkt, hat keinen Anspruch auf Beachtung.

10. Wenn ich zwischen Glück und Größe zu wählen hätte, würde ich die Größe vorziehen.
 11. Es ist nur natürlich, daß man Schuldgefühle hat.
 12. Ich habe des öfteren gemerkt, daß Leute gemeine und beleidigende Dinge über mich sagen.
 13. Ich glaube sicher, daß man über mich redet.
 14. In einer scharfen Diskussion bin ich so mit dem beschäftigt, was ich sagen will, daß ich vergesse zuzuhören, was die anderen sagen.
-

1. Es beunruhigt mich, daß heutzutage alles so unsicher und wechselhaft ist. Man weiß nie, was man zu erwarten hat.
2. Es verwirrt mich, wenn ich einer sehr bekannten Persönlichkeit vorgestellt werde, weil ich nicht weiß, wie diese über mich denkt.
3. Ich werfe meine Briefe immer sofort ein, weil ich Dinge nicht gerne herumliegen habe.
4. Eine Person mit einer undeutlichen und näselnden Aussprache regt mich auf.
5. Wer überhaupt etwas auf sich hält, bleibt nicht auf der untersten Stufe stehen.
6. Frauen kann man klar in zwei verschiedene Gruppen einteilen: gute und schlechte.
7. Wenn ich mich in einer wichtigen persönlichen Sache nicht entscheiden kann, handele ich gern nach dem Rat einer älteren, respektierten Person.
8. In schwierigen Dingen soll man sich schnell entscheiden, um damit fertig zu werden.
9. Ein Mann, der seine Schwächen nicht allein meistern kann, ist nicht viel wert.
10. Frauen benehmen sich heute zu sehr wie die Männer.
11. Im letzten sind unsere grundsätzlichen Schwierigkeiten durch praktische und ökonomische und nicht durch menschliche und psychologische Ursachen bedingt.

12. Man muß kämpfen, um oben zu bleiben in einer Welt, die fast nur aus Schwachen und Starken besteht.
 13. Der Mensch, auf sich selbst gestellt, ist ein hoffnungsloses und miserables Wesen.
 14. Kommunismus und Katholizismus haben nichts miteinander gemein.
-

Antwortbogen DO / IA

Datum

<u>DO</u>		<u>IA</u>	
1)	stimmt ? falsch	1)	stimmt ? falsch
2)	stimmt ? falsch	2)	stimmt ? falsch
3)	stimmt ? falsch	3)	stimmt ? falsch
4)	stimmt ? falsch	4)	stimmt ? falsch
5)	stimmt ? falsch	5)	stimmt ? falsch
6)	stimmt ? falsch	6)	stimmt ? falsch
7)	stimmt ? falsch	7)	stimmt ? falsch
8)	stimmt ? falsch	8)	stimmt ? falsch
9)	stimmt ? falsch	9)	stimmt ? falsch
10)	stimmt ? falsch	10)	stimmt ? falsch
11)	stimmt ? falsch	11)	stimmt ? falsch
12)	stimmt ? falsch	12)	stimmt ? falsch
13)	stimmt ? falsch	13)	stimmt ? falsch
14)	stimmt ? falsch	14)	stimmt ? falsch

Die Verteilung der Testwerte in einer Kontrollgruppenuntersuchung (a.a.O., S. 457) ist annähernd symmetrisch; die Trennung beider Gruppen (Lehrer und Kontrolle) ergibt eine mittlere Links- bzw. Rechtsverschiebung, die die differenzierte Erfassung der Unterschiede beider Gruppen erkennen läßt:

		Stichprobe (Lehrer)			Stichprobe (Kontrolle)		
		79 m	21 w	100 m+w	67 m	33 w	100 m+w
DO	$\bar{x}$	13,58	12,67	13,28	16,00	15,05	15,80
	SD	4,86	4,53	4,75	4,47	4,39	4,45
IA	$\bar{x}$	14,30	13,76	14,12	16,63	15,57	16,41
	SD	4,23	4,38	4,26	4,69	4,87	4,73

Tabelle 24:

Mittel- und Streuungswerte der itemanalysierten Fragebogen getrennt nach Geschlecht und Stichproben (Ergebnisse von BRENGELMANN und BRENGELMANN, 1960, S. 459)

Die Geschlechtsdifferenzen erwiesen sich als nicht signifikant. Signifikante Unterschiede ergaben sich jedoch hinsichtlich der Gruppendifferenzen dahingehend, daß die DO-Werte der Kontrollgruppe beträchtlich höher liegen als die der Lehrergruppe. Die Autoren weisen darauf hin, daß die Größe der Differenz wahrscheinlich beträchtlicher ist als dargestellt, da DO konstant positiv mit dem Alter korreliert und die Lehrerstichprobe älter ist als die Kontrollgruppe (a.a.O., S. 460).

Die Interkorrelationen zwischen Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität und Rigidität sowie Intelligenz liegen für die ursprünglichen Skalen bei:

D	-	IA	.45	(Lehrer)
			.43	(Kontrolle)
D	-	NR	.31	(Lehrer)
			.34	(Kontrolle)
IA	-	NR	.40	(Lehrer)
			.22	(Kontrolle)
DO	-	Int.	-.14	(Lehrer)
IA	-	Int.	-.08	(Lehrer)

Für die itemanalysierten Skalen liegen sie bei:

DO	-	IA	.29	(Lehrer)
			.24	(Kontrolle)
DO	-	NR	.31	(Lehrer)
			.21	(Kontrolle)
IA	-	NR	.41	(Lehrer)
			.31	(Kontrolle)
DO	-	Int.	.12	(Lehrer)
IA	-	Int.	.11	(Lehrer)

Tabelle 25:

Interkorrelationen zwischen D (DO), IA, NR und Intelligenz
(Nach BRENGELMANN und BRENGELMANN, a.a.O., S. 460 f.)

Die Beziehungen zwischen den Ergebnissen der DO-Skala, IA-Skala und der Intelligenz sind geringfügig negativ, so daß angenommen werden kann, daß zwischen Intelligenz und den beiden Variablen kein Zusammenhang besteht.

Die Validitätskoeffizienten für die DO-IA-Skalen, die sich aus den Korrelationen zwischen den ursprünglichen und den item-analysierten Skalen errechnen, liegen zwischen .70 und .87, also sehr hoch, woraus zu schließen ist, daß die Gültigkeit der Skalen infolge der Aufgabenreduktion nur unwesentlich verändert wurde.

c) E-N-NR-Fragebogen von BRENGELMANN und BRENGELMANN

Die ebenfalls von BRENGELMANN und BRENGELMANN 1960 veröffentlichte E-N-NR-Skala zur Messung von Extraversion (E), Neurotizismus (N) und Rigidität (NR) wurde nach einer sorgfältigen Aufgabenüberprüfung (N = 100 Lehrer und 100 Kontrollpersonen) aus mehreren früher benutzten Einzelskalen entwickelt. BRENGELMANN sah die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen Skala für den deutschen Sprachraum darin gegeben, daß im Vergleich zu den angelsächsischen Ländern zu wenige Instrumente vorliegen, die deutschen Verhältnissen angemessen sind. Das Verhältnis ist durch die kürzlich erfolgte Übersetzung und Bearbeitung amerikanischer und englischer Skalen sowie durch Neukon-

struktionen etwas günstiger geworden, für die Erfassung klinischer Symptome reicht das Instrumentarium jedoch noch immer nicht aus.

Der Aufgabenanalyse, die schließlich zu der Neuformulierung der E-N-NR-Skala führte, lagen mehrere angloamerikanische Skalen zugrunde:

- E (24 Items) Skala von EYSENCK (1959)
- N (24 Items) MPI-Skala von EYSENCK (1959)
- NR (28 Items) Skala von NIGNIEWITZKY (1955)

Die Gewinnung von Auffüllitems zur Ausgleicheung der zu erwartenden Aufgabenschumpfung wurde durch die Mitverwendung weiterer 3 Fragebögen angestrebt:

- MAS (Manifest Anxiety Scale) von TAYLOR (1953)
- Cattell's Contact Personality Factor Scale
(eine Auswahl aus Form A und B)
- CPIR (California Psychological Inventory Rigidity Scale)
von GOUGH (1954)

Die endgültige Aufgabenauswahl erfolgte nach den Ergebnissen zweier Analysen, bei denen sich für die Faktoren E 16 Fragen, für N 20 Fragen und für NR 20 Fragen nach den angelegten Kriterien als brauchbar erwiesen.

Da für die Zwecke unserer Untersuchung lediglich der Faktor der Rigidität relevant ist und die Faktoren E und N nicht ausgewertet wurden, wird nur die Zusammensetzung dieser Aufgaben angeführt. Aus dem Bogen von NIGNIEWITZKY stammen 12 Aufgaben (Nr. 3, 9, 11, 14, 25, 29, 37, 41, 51, 53, 60, 73, 80, 90), aus dem MPI von EYSENCK 2 Aufgaben (Nr. 38, 91), aus der CPIR-Skala von GOUGH 4 Aufgaben (Nr. 3, 4, 9, 13).

Die Verteilung von NR weist eine mäßige Schiefe auf (s. BRENGELMANN und BRENGELMANN, 1960, S. 303). Die in der E-N-NR-Skala zusammengeschlossenen Items sind nach ihren Einzelfaktoren unsystematisch verteilt, um die Durchschaubarkeit der Skala zu verringern (sie sind durch die in Klammern angegebenen Großbuchstaben zu identifizieren).

Die Auswertung erfolgt durch Verdoppelung der Summe der sich mit einem Schlüssel deckenden Antworten zuzüglich der einfachen Summe aller Ankreuzungen von "?". Die erreichbaren Höchstpunktwerte liegen somit für E bei 32, für N und NR bei 40. Häufiges Ankreuzen von "?" stellt die Ergebnisse bzw. den Test in Frage.

Für den Faktor der Rigidität ergaben sich nach BRENGELMANN (1960, S. 309) die Korrelationen der Tabelle 26:

	A (Kontrolle)	B (Lehrer)
NR _{alt} vs. NR _{neu}	0.82	0.85
Alter vs. NR	0.07	0.39 ++
Intell. vs. NR		-0.29 ++
t-Verhältnisse zw. Männern und Frauen für NR	1,609	1,316

Signifikanzgrade ++ = 1 %
 Originalskalen = alt
 neue Skalen = neu

Tabelle 26:

Korrelationen zwischen NR, Alter und Intelligenz

Persönlichkeitsfragebogen

Vorname Familienname
 Alter Geschlecht Beruf
 E N NR ?

Anweisung:

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auf dem beige-fügten Antwortblatt. Für jede Frage stehen auf dem Antwortbogen 3 Antwortmöglichkeiten, "ja", "nein" und "?" zur Verfügung. Bitte kreuzen Sie das "ja" an (ja), wenn die be-

treffende Frage für Sie zutrifft, das "nein" (nein), wenn Sie nicht zutrifft. Das "?" (?) kreuzen Sie bitte nur dann an, wenn Sie sich wirklich nicht anders entscheiden können. Dies sollte nur in wenigen Fällen geschehen. Arbeiten Sie so schnell wie möglich und benutzen Sie die Antwort, die Ihnen zuerst in den Sinn kommt. Es ist unbedingt notwendig, daß alle Fragen beantwortet werden. Dieser Fragebogen hat nichts mit der Intelligenz zu tun, sondern will lediglich Ihre gewohnheitsmäßigen Verhaltensweisen oder gedanklichen Vorstellungen erfassen. Bitte beantworten Sie alle Fragen!

- (E) 1. Haben Sie fast immer eine passende Antwort auf Bemerkungen, die an Sie gerichtet sind?
- (N) 2. Träumen Sie tagsüber oft von Dingen, die doch nicht verwirklicht werden?
- (NR) 3. Machen Sie es sich zum Prinzip, sich nicht durch Freunde von der Arbeit abhalten zu lassen?
- (NR) 4. Planen Sie Ihre Reisen immer wohl im voraus unter Festlegung eines genauen Reiseweges, von dem Sie dann nur ungern abweichen?
- (N) 5. Haben Sie oft eine schlechte, unzufriedene Laune?
- (E) 6. Pflegen Sie schnell und sicher zu handeln?
- (E) 7. Können Sie sich in einer vergnügten Gesellschaft meistens ungezwungen und unbeschwert auslassen?
- (NR) 8. Neigen Sie dazu, in Ihrer Arbeit so aufzugehen, daß Sie sich nur ungern unterbrechen lassen und zu einer anderen Tätigkeit überwechseln?
- (E) 9. Bezeichnen Sie sich selbst als gesprächig?
- (N) 10. Wandern Ihre Gedanken oft umher, wenn Sie versuchen, sich zu konzentrieren?
- (N) 11. Glauben Sie von sich selbst, daß Sie besonders nervös und innerlich gespannt sind?
- (NR) 12. Haben Sie eine bestimmte Vorstellung von den Dingen des Lebens erworben, nach der Sie diese in ihrer wahren Bedeutung sehen können?
- (E) 13. Halten andere Leute Sie für lebhaft?
- (NR) 14. Wird ein vernünftiger Mensch das Verhalten eines anderen nach dem beurteilen, was er selbst tun würde?

- (N) 15. Versenken Sie sich gerne in Träumereien?
- (E) 16. Übernehmen Sie bei gemeinsamen Aktionen gerne die Führung?
- (NR) 17. Widerstrebt Ihnen ein Wechsel (Arbeitsplatz, Wohnung, Reiseziel), weil Ihr Gefühl sich stark an etwas gewöhnt?
- (NR) 18. Soll man erst dann seine Freizeit genießen, wenn man seine Pflichten restlos erfüllt hat?
- (N) 19. Haben Sie oft ohne besonderen Grund ein Gefühl der Teilnahmslosigkeit und Müdigkeit?
- (E) 20. Halten Sie sich für einen lebhaften Menschen?
- (N) 21. Fühlen Sie, daß Sie manchmal vor Energie überschäumen und das andere Mal träge und langsam sind?
- (NR) 22. Sollte man sich stets ganz auf eine Aufgabe konzentrieren und sie anderenfalls gar nicht erst auf sich nehmen?
- (E) 23. Fällt es Ihnen schwer, selbst in einer ungezwungenen Gesellschaft richtig aus sich herauszugehen?
- (NR) 24. Gewöhnen Sie sich an bestimmte Kleidungsstücke, Farben oder Schnitte so stark, daß Sie sich nicht gerne auf etwas anderes umstellen?
- (N) 25. Sind Sie je durch unnütze Gedanken belastigt worden, die immer wieder durch Ihren Kopf gehen?
- (N) 26. Sind Ihre Gefühle leicht verletzt?
- (E) 27. Halten Sie sich bei gesellschaftlichen Verpflichtungen lieber im Hintergrund auf?
- (NR) 28. Finden Sie es sehr lästig, wenn unerwartete Besucher in Ihre Zurückgezogenheit eindringen, ohne sich vorher anzumelden?
- (E) 29. Machen Sie gewöhnlich den Anfang, wenn Sie neue Bekannte gewinnen?
- (N) 30. Haben Sie manchmal ohne Grund ein "miserables" Gefühl?
- (NR) 31. Glauben Sie, daß man stets auf Qualität sehen und die solidesten und dauerhaftesten Dinge kaufen sollte?
- (N) 32. Sind Sie leicht verstimmt?

- (N) 33. Sind Sie manchmal ohne Grund abwechselnd fröhlich und traurig?
- (NR) 34. Muß man sein Leben nach einem eigenen Ideal ausrichten und seinen Prinzipien stets folgen, um eine wertvolle Persönlichkeit zu werden?
- (NR) 35. Soll man jemand nur dann als guten Freund haben, wenn man sich seiner echten Zuneigung sicher ist?
- (E) 36. Sind Sie leicht verlegen?
- (NR) 37. Stellen Sie sich oft in Gedanken vor, was für eine Antwort Sie auf einen wichtigen Brief bekommen und wie Sie sich dann am besten verhalten?
- (E) 38. Waren Sie aktiv an der Organisation eines Vereins oder irgendeiner Gruppe beteiligt?
- (N) 39. Wechselt Ihre Stimmung oft mit oder ohne ersichtlichen Grund?
- (NR) 40. Betrachten Sie Ihre Arbeit jemals als eine todernste Angelegenheit?
- (N) 41. Macht es Sie nervös, wenn Sie warten müssen?
- (N) 42. Sehen Sie einer Krise oder Schwierigkeiten nur ungerne in die Augen?
- (NR) 43. Haben Sie Arbeiten gerne, die eine konzentrierte Aufmerksamkeit auf Details erfordern?
- (E) 44. Spielen Sie gerne eine aktive Rolle bei gesellschaftlichen Ereignissen?
- (N) 45. Machen Sie sich leicht Sorgen über mögliches Mißgeschick?
- (N) 46. Haben Sie sich manchmal zu viele Sorgen über belanglose Dinge gemacht?
- (NR) 47. Sorgen Sie immer dafür, daß Ihre Arbeit sorgfältig geplant und organisiert ist?
- (E) 48. Macht es Sie verlegen, wenn Leute auf der Straße oder in Läden Sie beobachten?
- (N) 49. Sind Sie sehr nervös?
- (NR) 50. Empfinden Sie es als unangenehm, wenn irgend etwas Ihre Gewohnheit unterbricht?
- (E) 51. Sind Sie im Umgang mit anderen ziemlich behindert, so daß Sie nicht so erfolgreich sind, wie Sie es sein könnten?

- (N) 52. Hatten Sie manchmal das Gefühl großer, nicht zu bewältigender Schwierigkeiten?
- (NR) 53. Stimmt es, daß Sie Dinge nicht gern haben, die unsicher sind und die man nicht voraussagen kann?
- (N) 54. Träumen Sie oft von Dingen, die man am besten für sich selbst behält?
- (NR) 55. Wenn Sie an sich selbst hohe Anforderungen stellen, glauben Sie, daß die anderen dann auch das-selbe tun sollten?
- (E) 56. Fällt es Ihnen schwer, vor einer großen Gruppe von Menschen zu sprechen oder vorzutragen?

Antwortbogen E-N-NR

Bitte deutlich anstreichen und keine Frage auslassen!

- | | | |
|---------------|---------------|---------------|
| 1) Ja ? Nein | 20) Ja ? Nein | 38) Ja ? Nein |
| 2) Ja ? Nein | 21) Ja ? Nein | 39) Ja ? Nein |
| 3) Ja ? Nein | 22) Ja ? Nein | 40) Ja ? Nein |
| 4) Ja ? Nein | 23) Ja ? Nein | 41) Ja ? Nein |
| 5) Ja ? Nein | 24) Ja ? Nein | 42) Ja ? Nein |
| 6) Ja ? Nein | 25) Ja ? Nein | 43) Ja ? Nein |
| 7) Ja ? Nein | 26) Ja ? Nein | 44) Ja ? Nein |
| 8) Ja ? Nein | 27) Ja ? Nein | 45) Ja ? Nein |
| 9) Ja ? Nein | 28) Ja ? Nein | 46) Ja ? Nein |
| 10) Ja ? Nein | 29) Ja ? Nein | 47) Ja ? Nein |
| 11) Ja ? Nein | 30) Ja ? Nein | 48) Ja ? Nein |
| 12) Ja ? Nein | 31) Ja ? Nein | 49) Ja ? Nein |
| 13) Ja ? Nein | 32) Ja ? Nein | 50) Ja ? Nein |
| 14) Ja ? Nein | 33) Ja ? Nein | 51) Ja ? Nein |
| 15) Ja ? Nein | 34) Ja ? Nein | 52) Ja ? Nein |
| 16) Ja ? Nein | 35) Ja ? Nein | 53) Ja ? Nein |
| 17) Ja ? Nein | 36) Ja ? Nein | 54) Ja ? Nein |
| 18) Ja ? Nein | 37) Ja ? Nein | 55) Ja ? Nein |
| 19) Ja ? Nein | | 56) Ja ? Nein |

RW: E N NR ?

Die Koeffizienten zwischen der ursprünglichen und der neuen E-N-NR-Skala liegen sehr nah beisammen, so daß angenommen werden kann, daß die neue Skala eine ähnliche Validität besitzt wie das Original.

Rigidität korreliert in der Lehrergruppe bedeutsam mit dem Alter (durchschnittliches Alter der Gruppe B = 38,6; SD = 11,5, also höher als bei der Gruppe A mit 30,1 J.; SD = 10,20). Die unterschiedlichen Beziehungen von NR und Alter in den beiden Gruppen erklären sich aus der altersbedingten Zunahme des Faktors Rigidität. Die Beziehung zur Intelligenz ist für diese Altersgruppe negativ: die Geschlechtsdifferenzen können vernachlässigt werden.

d) Die A-(und AK)-Skalen nach ROGHMANN

Die beiden Skalen gehen auf Indikatoren der D-Skala von ROKEACH und Indikatoren der F-Skala von ADORNO et al. sowie auf 3 Indikatoren von WALDMANN (in: ROGHMANN, 1966) zurück. Nach mehrfacher Überprüfung und verschiedenen Analysen zur Kontrolle von Antworttendenzen entwickelte ROGHMANN schließlich die A-Skala,¹⁾ einmal in positiver und einmal in negativer Formulierung mit je 56 Indikatoren, ferner eine Kurzform (Skala AK, bei ROGHMANN D) mit 15 Items, unter Berücksichtigung aller bisherigen Erkenntnisse der Konsistenzverbesserung und der Reduktion der Antworttendenzen.

Bei der A-Skala handelt es sich wie bei der F-Skala und der LEKU-Skala um eine Skala nach dem Verfahren summierter Schätzungen. Die Antwortkategorien zu jedem Item (+3, +2, +1, -1, -2, -3) werden durch die Addition von 4 Punkten in eine positiv bewertete 7 Punkte-Skala transformiert. Der einzelne Skalenwert errechnet sich aus der Summe der angekreuzten Werte. Ankreuzungen zwischen +1 und -1 werden mit dem Gewicht 4 versehen und in die Berechnung mit einbezogen.

1) Die Bezeichnung A-Skala wurde von uns eingeführt, um sie damit als allgemeine Autoritarismus-Skala zu kennzeichnen, von der theoretischen Überlegung ausgehend, daß der Dogmatismus ein Begleitphänomen autoritärer Einstellungen sei.

A-Skala

Name

Anweisung:

Wir haben hier eine Reihe von häufig gehörten Behauptungen zusammengestellt, die unterschiedliche Meinungen über das Verhalten der Menschen wiedergeben, und möchten gerne herausfinden, wie in den verschiedenen Kreisen tatsächlich darüber gedacht wird. Wir möchten Sie bitten, uns Ihre Stellungnahme zu jeder Behauptung am rechten Rand wie folgt zu markieren:

- + 1: geringe Übereinstimmung
- + 2: Übereinstimmung in wesentlichen Teilen
- + 3: volle Übereinstimmung
- 1: geringe Ablehnung
- 2: Ablehnung in wesentlichen Teilen
- 3: volle Ablehnung

-
1. In der Geschichte der Menschheit hat es schon viele wirklich große Denker gegeben.
 2. Man sollte seine Sorgen und Probleme in Ruhe durchdenken und sich nicht durch angenehmere Dinge ablenken lassen.
 3. Die Amerikaner mögen noch so zivilisiert sein, Kultur haben sie nicht.
 4. Es ist besser, ein lebender Feigling als ein toter Held zu sein.
 5. Auch ein anständiger Mensch kann oft an etwas denken, was einen guten Freund oder Verwandten verletzen könnte.
 6. Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.
 7. Es wird immer Kriege geben; die Menschen sind nun mal so.
 8. In politischen Dingen muß man oft Kompromisse schließen, um etwas zu erreichen. Keineswegs ist damit ein Verrat der eigenen Sache verbunden.
 9. Auch wenn wir die unverbesserlichen Verbrecher irgendwie loswerden könnten, blieben unsere sozialen Probleme weitgehend ungelöst.

10. In religiösen Meinungsverschiedenheiten muß man darauf achten, keinen Kompromiß mit denen zu schließen, die anders denken als wir selbst.
11. Die wirklich wichtigen Dinge im Leben lernt man nur durch eigene Erfahrung.
12. Die Zukunft wird auch nicht viel besser oder schlechter als die Gegenwart sein.
13. Man glaubt gar nicht, wie sehr unser Leben durch dunkle Machenschaften und Manipulationen beeinflußt wird.
14. Man muß auch heute stets vor den Ideen der anderen mehr auf der Hut sein als vor Ideen aus den eigenen Reihen.
15. Ein Mensch braucht nicht an eine große Idee zu glauben, um ein sinnvolles Leben zu führen.
16. Ich halte es nicht für notwendig, daß man sich in einer Diskussion mehrmals wiederholt um sicher zu gehen, daß man verstanden wird.
17. Der Mensch ist, auf sich selbst gestellt, ein hilfloses und armseliges Wesen.
18. Wir scheitern oft an Schwierigkeiten und Schwächen, einerlei wie stark unser Wille ist.
19. Was unser Land heute mehr als Gesetze und Programme braucht, sind einige mutige Politiker, denen man vertrauen kann.
20. Man sollte sich besser eingestehen, daß man nicht immer große Liebe und Ehrfurcht für seine Eltern empfindet.
21. Was alles eigentlich getan werden müßte, ist gar nicht so viel und könnte ohne Hast durchgeführt werden.
22. Junge Leute haben manchmal aufrührerische Ideen, aber als Erwachsene passen sie sich immer gleich an und nehmen sie leider nicht mehr ernst.
23. Vielleicht geht es den meisten Jugendlichen heute zu gut; straffere Disziplin allein bringt da jedoch keine Besserung.
24. Unsere Gefängnisse sollten weniger strafen und mehr heilen und umerziehen.
25. In einer scharfen Diskussion ist man so mit dem beschäftigt, was man sagen will, daß man gar nicht zuhört, was die anderen sagen.

26. Meine persönlichen Probleme möchte ich lieber allein lösen, andere Leute können mir da doch nicht helfen.
27. Den meisten Menschen kann man vertrauen.
28. Die einzige Möglichkeit, in unserer komplizierten Welt etwas Wesentliches zu erfahren, ist, auf Persönlichkeiten oder Spezialisten zu hören, denen man vertrauen kann.
29. Das schlimmste Verbrechen, das jemand begehen kann, ist, seine Gesinnungsgenossen öffentlich anzugreifen.
30. Schlechtes Benehmen erschwert natürlich das Zusammenleben, aber man muß auch mit solchen Leuten zurechtkommen.
31. Mit den Ideen, die man ablehnt, ist man gewöhnlich genauso vertraut wie mit den Ideen, die man für richtig hält.
32. Manche heute gedruckten Ideen mögen nicht viel wert sein, es gibt jedoch auch manche gute darunter.
33. Kaufleute und Produzenten sind für unsere Gesellschaft wichtiger als Künstler und Professoren.
34. Die meisten Leute kümmern sich überhaupt nicht um andere.
35. Es ist nicht unbedingt ein Zeichen von Egoismus, wenn man heute zuerst sein eigenes Glück erstrebt.
36. Was man so heute an Geschichten über das Geschlechtsleben bei uns hört, sind doch nur von der Sensationspresse aufgebauchte Einzelfälle.
37. Ich rege mich gewöhnlich nicht auf, wenn jemand sein Unrecht nicht zugeben will.
38. Viele der bestehenden Weltanschauungen sind zum Teil richtig, aber keine ist wahrscheinlich vollständig zutreffend.
39. Auf jemanden, der von zu vielen Sachen begeistert ist, ist kein Verlaß.
40. Insgesamt gesehen ist die Welt, in der wir leben, ein freundlicher Ort.

41. Man sollte seinem Kinde nie erlauben, seinen Eltern zu widersprechen, denn sonst würde es die Achtung vor ihnen verlieren.
 42. Verbrechen und unmoralische Handlungen kommen immer vor. Es besteht kein Grund, mit den jungen Leuten strenger umzugehen.
 43. Es ist ganz natürlich, daß man Angst vor der Zukunft hat.
 44. Ein Mensch ist erst dann wirklich bedeutend, wenn er sich einer idealen Sache widmet.
 45. Eine Gruppe, die zuviel verschiedene Meinungen in ihren eigenen Reihen duldet, kann nicht lange bestehen.
 46. Wir sollten unter unsere Vergangenheit einen Schlußstrich ziehen, bei den anderen sind genau so schlimme Dinge vorgekommen.
 47. Manche Leute muß man wegen der Dinge, die sie vertreten, hassen.
 48. Auf lange Sicht gesehen ist der beste Weg, im Leben gut auszukommen, der, sich Freunde und Bekannte auszusuchen, deren Geschmack und Ansichten den eigenen gleichen.
 49. Man sollte sich stets ein eigenes Urteil gebildet haben, bevor man sich die Meinung der Leute anhört, die man achtet.
 50. Die meisten Leute begreifen überhaupt nicht, was für sie gut ist.
 51. Man sollte alles zuende denken und ausdiskutieren, sonst erreicht man auf die Dauer nichts.
 52. Manche Leute haben einen angeborenen Hang zu Selbstmord.
 53. Wenn ich einmal in eine hitzige Diskussion verwickelt bin, kann ich einfach nicht aufhören.
 54. Auf dieser Welt gibt es zweierlei Arten von Menschen: solche, die für und solche, die gegen die Wahrheit sind.
 55. Nur durch Arbeit wird man wirklich glücklich.
 56. Wer in erster Linie an sein eigenes Glück denkt, verdient keine Beachtung.
-

D-Skala

Name

Anweisung:

Wir haben hier eine Reihe von häufig gehörten Meinungen oder auch Entgegnungen auf solche häufig gehörten Meinungen zusammengestellt. Über diese Dinge kann man unterschiedliche Ansichten haben. Wir hätten gerne Ihre Stellungnahme zu jeder dieser Behauptungen, und zwar etwa so, wie Sie zuerst beim Lesen dieser Meinungen reagieren: mehr oder minder übereinstimmend, oder mehr oder minder ablehnend. (Wollte man sich dazu genauer äußern, müßte man jeweils einen Aufsatz schreiben!) Geben Sie bitte Ihre Stellungnahme am rechten Rand durch eine der folgenden Zahlen an:

- +2: Volle Übereinstimmung
 - +1: Teilweise Übereinstimmung
 - 2: Volle Ablehnung
 - 1: Teilweise Ablehnung
-

1. In religiösen Meinungsverschiedenheiten muß man darauf achten, keinen Kompromiß mit denen zu schließen, die anders denken als wir selbst.
2. Ein Mensch braucht nicht an eine große Idee zu glauben, um ein sinnvolles Leben zu führen.
3. Die einzige Möglichkeit, in unserer komplizierten Welt etwas Wesentliches zu erfahren, ist, auf Persönlichkeiten zu hören, denen man vertrauen kann.
4. Viele der bestehenden Weltanschauungen sind zum Teil richtig, aber keine ist wahrscheinlich völlig zutreffend.
5. Das schlimmste Verbrechen, das jemand begehen kann, ist, seine Gesinnungsgenossen öffentlich anzugreifen.
6. Man kann wütend werden, wenn jemand sich hartnäckig weigert, sein Unrecht einzusehen.
7. Es gibt Leute, die man wegen der Dinge, die sie vertreten, hassen muß.
8. Man sollte einem Kind nie erlauben, seinen Eltern zu widersprechen, denn sonst würde es die Achtung vor ihnen verlieren.

9. Es ist ganz natürlich, daß man Angst vor der Zukunft hat.
 10. Auf Leute, die sich für viele Dinge begeistern, kann man sich nicht verlassen.
 11. Es ist oft wünschenswert, sein eigenes Urteil so lange zurückzuhalten, bis man die Möglichkeit gehabt hat, die Ansicht derjenigen zu hören, die man achtet.
 12. Ein Mensch braucht sich nicht einer großen Sache zu widmen, um wirklich bedeutend zu sein.
 13. Die meisten Leute begreifen überhaupt nicht, was für sie gut ist.
 14. Leute, die in erster Linie an ihr eigenes Glück denken, sollte man deswegen nicht geringer einschätzen.
 15. Im Grunde genommen ist das Leben in dieser Welt recht traurig.
-

Bei der Zusammenstellung der Items der Kurzform (AK) wurden 11 Indikatoren in positiver und 4 in negativer Formulierung zur Vermeidung von Antworttendenzen gemischt verwendet (negative Items: 2,4,12,14: s. ROGHMANN, 1966, S. 259). Das Kriterium der Auswahl bildeten die t-Werte der Indikatorenanalyse (Maximierung der Meßgenauigkeit), die theoretische Bedeutung der einzelnen Indikatoren und die Ergebnisse der Korrelationsmatrizen, da die Messung möglichst homogener Einstellungsinhalte angestrebt wurde. Weiterhin wurden die Beantwortungskategorien zur Vereinfachung von 3 auf 2 beschränkt, so daß die Endwertberechnung auf einer 5 Punkt-Skala basiert.

Da die beiden Skalen zu einem großen Teil aus der ursprünglichen D-Skala von ROKEACH und der F-Skala von ADORNO et al. resultieren, ist anzunehmen, daß sie autoritäre und dogmatische Einstellungen erfassen, die generalisierte rigide Tendenzen einschließen. Die beiden Skalen sind in unserer Untersuchung

als zusätzliche Kontrollinstrumente zu betrachten zur besseren Sicherung der Ergebnisse.

e) Berufe-Vergleichs-Skala .

Bei der Zusammenstellung der Skala wählten wir 30 zum Beruf des Gymnasiallehrers in der Position des Studienrats kontrastierende Berufe aus und ließen im Paarvergleich jeweils den Beruf mit der größeren Belastung einschätzen und unterstreichen.

Den Ausgangspunkt zu diesen Einschätzungen bildete die Überlegung, daß die vermeintliche Belastung im Lehrerberuf in einem positiven Zusammenhang stünde mit der Einstellung des Lehrers, insbesondere mit den dogmatischen und rigiden Tendenzen und mit einem rigiden Lehrstil. Es schien uns plausibel, daß Gefühle starker Belastung im ausgeübten Beruf im Vergleich zu beliebigen anderen Berufen einer Tendenz zur Einengung, zur Bevorzugung autoritärer Maßnahmen Vorschub leisten, und daß andererseits ein eingeengt starres Verhalten leicht zu Gefühlen der Überlastung führt.

Die Bewertung erfolgte durch einfache Auszählung der Studienratsbenennungen: der Punktwert ergibt sich aus ihrer Summation.

Berufevergleich

Anweisung:

Nun möchten wir Sie fragen, wie Sie die Belastung verschiedener Berufe im Vergleich zu Ihrem eigenen Beruf beurteilen.

Sie finden untenstehend eine Reihe von Berufen. Unterstreichen Sie bei jedem Paar den jeweils anstrengenderen Beruf.

1.	Zahnarzt	Studienrat
2.	Bundestagsabgeordneter	Studienrat
3.	Flugzeugführer	Studienrat
4.	Architekt	Studienrat
5.	Fernfahrer	Studienrat
6.	Besitzer eines kleinen Ladens in der Stadt	Studienrat
7.	Lokomotivführer eines Schnellzugs	Studienrat
8.	Buchhalter eines großen Unternehmens	Studienrat
9.	Kapitän auf einem Passagierschiff	Studienrat
10.	Polizist an einer Straßenkreuzung	Studienrat
11.	Kellner in einem Restaurant mit viel Betrieb	Studienrat
12.	Mechaniker in einer Kfz-Werkstätte	Studienrat
13.	Rechtsanwalt	Studienrat
14.	Baggerführer	Studienrat
15.	Schreibmaschinenkraft	Studienrat
16.	Bankier	Studienrat
17.	Fahrkartenverkäufer bei der Bahn	Studienrat
18.	Künstler, dessen Bilder in einer Ausstellung gezeigt werden	Studienrat
19.	Filmvorführer	Studienrat
20.	Volksschullehrer	Studienrat
21.	Tankwart	Studienrat
22.	Priester	Studienrat
23.	Schuhmacher	Studienrat
24.	Rektor eines Gymnasiums	Studienrat
25.	Schäfer	Studienrat
26.	Praktischer Arzt	Studienrat
27.	Universitätsprofessor	Studienrat

28.	Bergmann im Untertagebetrieb	Studienrat
29.	Regierungsrat in einem Ministerium	Studienrat
30.	Stationsarzt in der Klinik	Studienrat

f) Spezieller Fragenkatalog zur Person

Den bereits dargestellten Skalen wurde ein spezieller Persönlichkeitsfragebogen vorangestellt. Er sollte die persönlichen Verhältnisse des Befragten, soweit sie für unsere Fragestellung von Belang schienen, erfassen. Dabei ging es um die "Personalien", die Berufe der übrigen Familienmitglieder, die Berufsziele, Schultyp, Dienststellung und anderes mehr.

Die Beschreibung der persönlichen Merkmale und Einstellungen der Befragten wird zu den Ergebnissen der LEKU-Skala in Beziehung gesetzt und soll so zu einem besseren Verständnis der Untersuchungsergebnisse und ihrer möglichen Relation beitragen.

Wohnort:

Datum:

Lebensalter:

Geburtsort:

Konfession:

Geschlecht:

Familienstand:

Beruf der Ehefrau:

bzw. des Ehemannes:

Berufstätigkeit der Ehefrau: ja..... nein

Kinder:

Geschlecht	Alter	Schultyp	Klasse	Schul- abschluß	Studium	Berufs- ausbildung
1. Kind						
2. Kind						
3. Kind						
4. Kind						
5. Kind						
6. Kind						

Beruf Ihres Vaters:

Beruf Ihres
Großvaters:

Eigene Berufsjahre

Schultyp:

Jetzige Dienststellung:

Klassenlehrer: ja / nein

Klasse:

Jahr des Abiturs:

Ort, an dem das Abitur
abgelegt wurde:

Jahr des Staatsexamens:

Promotion: ja / nein

Fächer, in denen das Examen abgelegt wurde:

Fächer, die augenblicklich unterrichtet werden:

in;

in welchen Klassen:

Fächer, die vorzugsweise unterrichtet würden:

Sonderaufgaben:

Anzahl der Schüler:

Durchschnittsalter:

Anzahl der Jungen:

Anzahl der Mädchen:

Schichtunterricht: ja / nein

Schichtabfolge:

Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche:

Länge des Hinweges zwischen Wohnung
und Schule (in km):

Verkehrsmittel:

Die Fragen des Interviews wurden in der vorliegenden Arbeit
nicht berücksichtigt, sie wurden deshalb hier nicht aufge-
führt.

Kapitel V:

ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

1. Ergebnisse der Gymnasiallehreruntersuchung

Aus der Gesamtstichprobe von $N = 766$ entfallen $N = 191$ der Gymnasiallehrer auf das Stadtgebiet München. Für diese Untergruppe wurden aus verschiedenen Gründen die statistischen Verhältnisse teilweise getrennt berechnet, da einerseits die Lehrpopulation in der Großstadt eine Auswahlgruppe darstellt, die nach den verschiedensten Gesichtspunkten - u.a. auch nach der Eignung - eine Zulassung für das Ballungsgebiet erhalten, zum anderen konnten aus zeitlichen Gründen lediglich die Münchner Lehrer mit allen vorgesehenen Verfahren untersucht werden. Die Skalen DO, IA, NR, A, AK und Berufevergleich mußten für die weitere Erhebung somit entfallen; beibehalten wurden die LEKU-Skala und die Interviewbefragung für alle Lehrer.

Zunächst werden die Ergebnisse der Untersuchung in München dargestellt und danach die Ergebnisse der LEKU-Skala sowie die persönlichen Verhältnisse in ihrem jeweiligen Bezug zu den Ergebnissen der LEKU-Skala.

a) Die Mittel- und Streuungswerte sowie Interkorrelationen der verschiedenen Skalen bezogen auf die Münchener Stichprobe

Die in den folgenden Tabellen dargestellten Werte beziehen sich auf $N = 191$ Gymnasiallehrer im Stadtgebiet München, die mit den LEKU-, DO-, IA-, NR-, A-, AK- und Berufevergleichsskalen konfrontiert wurden.

Die Mittel- und Streuungswerte der verschiedenen Skalen werden in Tabelle 27 dargelegt; zum Vergleich wurden die theoretischen Mittelwerte der Skalen ebenfalls ermittelt und aufgeführt.

Tabelle 27:

Darstellung der Mittel- und Streuungswerte der verwendeten Skalen (N = 191)

	Mittelwert	Varianz	Standard- abweichung	theoret. Mittelwert der Skalen
	$\bar{x}$	s^2	σ	M
LEKU	292,05	2669,66	51,67	260
DO	19,70	20,64	4,55	14
IA	19,68	22,17	4,68	14
NR	22,54	51,66	7,19	20
A	219,38	802,13	28,38	224
AK	35,23	26,44	5,14	45
Berufes- vergleich	18,46	13,56	3,68	15

Die Gruppe der Münchener Lehrer umfaßte 133 Lehrer mit einem durchschnittlichen Lebensalter von 43,4 Jahren und 58 Lehrerinnen mit einem Durchschnittsalter von 41,07: die Aufgliederung nach dem Kriterium der Konfession ergab 130 Katholiken, 53 Protestanten und 5 anderer Religionszugehörigkeit.

Die LEKU-Werte liegen im Mittel 32,5 Punktwerte über dem theoretischen Mittelwert bei einer Standardabweichung von 51,67, was zu der Annahme berechtigen kann, daß die Lehrer der vorliegenden Stichprobe eher geneigt sind, autoritäre Aussagen zu akzeptieren als sie zu verwerfen. Ebensolches gilt für die Rigiditätsskala, für die die erzielten Werte um 2,54 Punkte über dem theoretischen Mittelwert liegen, wie auch für die Skalen des Dogmatismus und der Intoleranz der Ambiguität, für die diese Differenz 5,7 bzw. 5,68 Punkte beträgt bei einer Standardabweichung von 4,55 bzw. 4,68. Es kann angenommen werden, daß dieselbe Lehrergruppe auch im Hinblick auf diese Phänomene positiv reagiert.

Die Ergebnisse der Münchener Stichprobe und der Gesamtstichprobe liegen sehr nahe beieinander mit $\bar{X}$ (München) = 292,05 und $\bar{X}$ (gesamt) = 289,57 Punkten. Hingegen ergibt der Vergleich unserer Münchner LEKU-Ergebnisse mit den Resultaten der Frankfurter Untersuchung eine Differenz von 43,11 Punktwerten, ausgehend von einem Mittelwert von 248,94 für die gesamte Frankfurter Gruppe (die männliche und die weibliche Stichprobe wurden zusammengefaßt). Die Mittelwertdifferenz ist auf dem 1 %-Niveau signifikant. Ebenso ergeben sich für die untersuchte Gruppe Münchener Gymnasiallehrer höhere Mittelwerte im Hinblick auf die Ergebnisse der Dogmatismus- und Rigiditätsskalen sowie auf die Intoleranz der Ambiguität im Vergleich zu den von BRENGELMANN erzielten Werten bei Volksschullehrern und seiner Kontrollgruppe: lediglich für den Faktor der Rigidität sind die Differenzen sehr gering und nicht signifikant. Die Interkorrelationen der Ergebnisse aller benützten Skalen sind in Tabelle 29 dargestellt:

Tabelle 29:

Interkorrelationsmatrix von Ergebnissen der LEKU-Skala, Dogmatismus-Skala (DO), Intoleranz der Ambiguität (IA-Skala), Rigiditäts-Skala (NR), A-Skala und AK-Skala sowie einer Skala zum Berufevergleich bezgl. der Belastung

	DO	IA	NR	A	AK	Berufevergleich
LEKU	.5461	xxxx .6129	xxxx .271	xxxx .5081	xxxx .4768	xxxx .0436
DO		.588	xxxx .221	xxx .327	xxxx	-.139
IA			.324	xxxx .432	xxxx	-.0615
NR				.256	xxxx	.482 xxxx
A					.409	xxxx -.1766 x
AK						-.1513
Berufevergleich						

xxxx = P = 0,005
 xxx = P = 0,01
 xx = P = 0,025
 x = P = 0,05

Die Anwendung der folgenden Korrekturformel auf den SPEARMAN-Koeffizienten (LIENERT, 1962, S. 199) ist angezeigt, wenn eine relativ große Anzahl identischer Ränge vorliegt:

$$r_s = \frac{2 \left(\frac{N^3}{12} - N \right) - T_i - T_j - \sum D^2}{2 \sqrt{\left(\frac{N^3}{12} - N - T_i \right) \left(\frac{N^3}{12} - N - T_j \right)}}$$

wobei: N = Anzahl der Vpn.

$\sum D^2$ = Summe der Quadrate der Rangdifferenzen der einzelnen Paare

T_i = Rangbindungen pro Rangreihe $\left\{ \left(\frac{t_i^3 - t_i}{12} \right) \right\}$

T_j = analog

Der resultierende Korrelationskoeffizient liegt niedriger als nach der SPEARMAN-Formel, eine Überschätzung kann somit vermieden werden.

Die einzelnen Korrelationen¹⁾ zwischen LEKU, DO, IA, NR, A sind auf dem 0,5 %-Niveau ($P < 0.005$) hoch signifikant. Lediglich die Korrelation zwischen NR und DO konnte erst auf dem 1 %-Niveau abgesichert werden, was allerdings auch noch als sehr gute Signifikanz bezeichnet werden darf. Für die AK-Skala ergeben sich ebenfalls hoch signifikante Zusammenhänge mit der LEKU-Skala und der A-Skala, die weiteren Korrelationen wurden nicht errechnet, da sie wegen der Ähnlichkeit dieser Skala mit der A-Skala irrelevant sind. Die Skala zum Berufevergleich weist beachtenswerterweise lediglich in Bezug zur Rigidität eine auf dem 0,5 %-Niveau gesicherte hoch signifikante Korrelation auf. Die negative Beziehung dieser Skala zum Dogmatismus, der Intoleranz der Ambiguität, der AK-Skala und der A-Skala ist lediglich für letztere schwach bedeutsam. Soweit ein

1) Die verschiedenen Korrelationskoeffizienten wurden gegen H_0 abgesichert. Da die Stichprobe größer als $N = 10$ ist, findet "Student"-t unter H_0 Verwendung.

Die Berechnungsformel lautet:

$$t = r_s \sqrt{\frac{N-2}{1-r_s^2}}; Fg = N-2$$

Vergleich mit den Interkorrelationen von BRENGELMANN und BRENGELMANN (1960, S. 460) möglich ist im Hinblick auf Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität und Rigidität, wird von ihnen ebenfalls berichtet, daß diese Faktoren in bedeutsamer Weise interkorrelieren:

DO - IA = .29 (Kontrollgruppe.24)	(s. BRENGELMANN und
DO - NR = .31 (Kontrollgruppe.21)	BRENGELMANN, 1960,
NR - IA = .41 (Kontrollgruppe.31)	S. 160 und S. 161)

Allerdings ist nach unseren Ergebnissen die Korrelation zwischen Dogmatismus und Intoleranz der Ambiguität doppelt so hoch, nämlich 0.588, während sie sich in Bezug auf DO - NR und NR - IA nicht sehr deutlich unterscheiden.

b) Die Ergebnisse der gesamten Gymnasiallehrergruppe

Bezogen auf die gesamte Stichprobe von N = 766 Gymnasiallehrern¹⁾ verteilen sich die Punktwerte der LEKU-Skala nach der Tabelle:

Tabelle 30:

Verteilung der Punktwerte der LEKU-Skala bei 766 Gymnasiallehrern

Punktzahl	Anzahl der Personen	
	absolut	in %
51 - 100	1	0,13
101 - 150	3	0,39
151 - 200	32	4,18
201 - 250	149	19,45
251 - 300	274	35,77
301 - 350	208	27,15
351 - 400	86	11,22
401 - 450	13	1,69
	766	100 %

1) Die ursprüngliche Stichprobe von 800 Gymnasiallehrern wurde auf Grund von Schulschließungen, Erkrankung und Verweigerung um 4,25 % auf N = 766 reduziert. Die geringe Ausfallquote - meist liegen die Quoten um 25-35 % - unterstützt die Wahrscheinlichkeit, daß die Stichprobe dennoch hinsichtlich aller relevanten Merkmale mit der Grundgesamtheit ausreichend gut übereinstimmt.

Das arithmetische Mittel beträgt $\bar{X} = 289.57$ bei einer einfachen Abweichung von $S = 53,04$; damit liegt der Mittelwert um 29.57 Punkte über dem theoretischen Mittelwert ($\bar{X} = 260$) der Skala, so daß anzunehmen ist, daß die Beantwortungstendenz der untersuchten Stichprobe zufällig autoritär ist. Unterstützt wird dieses Ergebnis außerdem durch die vergleichende Prüfung der Mittelwertsdifferenzen der vorliegenden Stichprobe und der von DAVIS und VIERNSTEIN (1965) mitgeteilten Ergebnisse anderer Stichproben. Der Mittelwert bei Lehrern an Höheren Schulen liegt hoch signifikant ($p < 0.005$) über den Mittelwerten der bislang mit diesem Verfahren untersuchten Gruppen, (s. auch ULICH, METZ, NENGELKEN, WULSTEN, 1967).

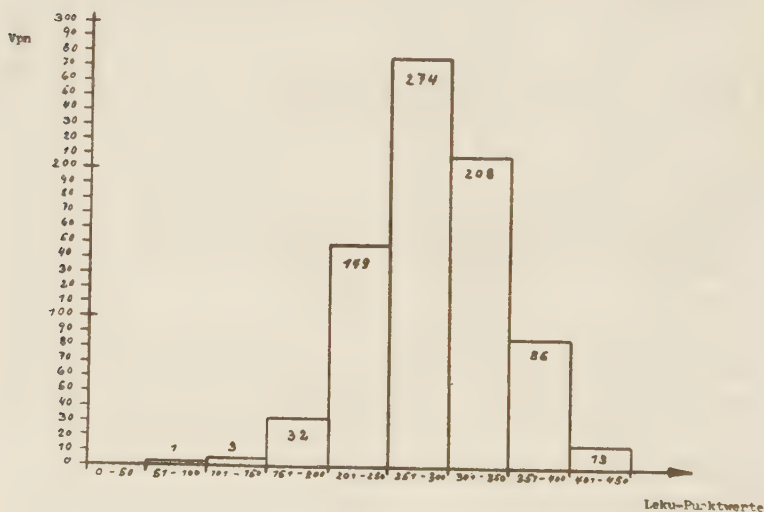


Abbildung 11:

Histogrammische Darstellung der Punkteverteilung der LEKU-Skala (N = 766)

Die errechneten Quartilwerte liegen bei $Q_1 = X_{25} = 252,2$; $Q_2 = X_{50} = 288,3$ (= Median); $Q_3 = X_{75} = 324,5$; sie wurden der weiteren statistischen Untersuchung des Materials zugrunde ge-

legt, indem die Punktergebnisse der LEKU-Skala aus der gesamten Stichprobe nach 3 Gruppen gegliedert wurden (1. Gruppe < 252 ; 2. Gruppe $252 - 324$; 3. Gruppe > 324). Diese wurden nach folgenden Gesichtspunkten untersucht: Altersdifferenzierung, Konfession, Geschlechterunterschiede, Familienstand, Berufstätigkeit des Ehepartners, Berufswahl des Ehepartners, Zahl, Alter, Schul- und Berufsausbildung der Kinder, gewählter Schultyp, Berufsjahre, Dienststellung, Promotion, Studienfächer; Anzahl der Schüler, Alter und Geschlecht der Schüler. Die Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt in den folgenden Tabellen:

Tabelle 31:

LEKU-Werte und Alter

Alter	Testwert < 252	%	$\bar{X}$ σ	Testwert 252-324	%	$\bar{X}$ σ	Testwert > 324	%	$\bar{X}$ σ	Insgesamt	%	$\bar{X}$ σ
20 b.u. 30	28	14,43		50	13,26		28	14,36		106	13,84	
31 - 40	70	36,08	$\bar{X} =$	145	38,46	$\bar{X} =$	35	17,95	$\bar{X} =$	250	32,64	$\bar{X} =$
41 - 50	58	29,90	40,82	101	26,79	41,18	48	24,62	46,13	207	27,02	42,71
51 - 60	31	15,89	$\sigma =$	61	16,18	$\sigma =$	55	28,20	$\sigma =$	147	19,19	$\sigma =$
61 u. mehr	7	3,61	10,35	20	5,31	10,65	29	14,87	12,77	56	7,31	9,93
zusammen	194	100,00		377	100,00		195	100,00		766	100,00	

Aus der Tabelle läßt sich ein deutlicher Anstieg der LEKU-Punktwerte mit ansteigendem Alter feststellen. Die Art des Zusammenhangs wird auf S. 252 ff. näher untersucht.

Tabelle 32:

LEKU-Werte und Konfession

Konfession	Test- wert	%	Test- wert	%	Test- wert	%	Insgesamt	%
	< 252		252-324		> 324			
katholisch	123	65,78	256	68,63	143	73,33	522	69,15
evangelisch	59	31,55	109	29,23	50	25,64	218	28,87
sonstige	4	2,14	4	1,07	2	1,03	10	1,32
konfessionslos	1	0,53	4	1,07	0		5	0,66
zusammen	187	100,00	373	100,00	195	100,00	755	100,00

(11 keine Angaben)

Nach der Verteilung der Werte tendieren katholische Lehrer eher zu hohen Autoritätswerten als evangelische Lehrer. Die Stärke des Trends wird auf S.254 f. untersucht.

Tabelle 33:

LEKU-Werte und Geschlecht

Geschlecht	Test- wert	%	Test- wert	%	Test- wert	%	Insgesamt	%
	< 252		252-324		> 324			
männlich	123	68,56	265	70,29	127	65,13	525	68,54
weiblich	61	31,44	112	29,71	68	34,87	241	31,46
zusammen	194	100,00	377	100,00	195	100,00	766	100,00

Eine Überprüfung der Verteilung der einzelnen Werte läßt unmittelbar keine Tendenzen erkennen. Da jedoch eventuell dennoch ein Zusammenhang zwischen Testscore, Geschlecht und Familienstand vorliegen könnte, wird diese Frage noch genauer zu untersuchen sein (s. S. 255 ff.).

Tabelle 34:

LEKU-Werte und Familienstand

Familien- stand	Test- wert	%	Test- wert	%	Test- wert	%	Insge- samt	%
	< 252		252-324		> 324			
ledig	63	32,47	113	29,97	65	33,33	241	31,46
verheiratet	129	66,49	255	67,64	127	65,13	511	66,71
verwitwet	1	0,52	4	1,06	0		5	0,65
geschieden	1	0,52	5	1,33	3	1,54	9	1,18
zusammen	194	100,00	377	100,00	195	100,00	766	100,00

Die Überprüfung der Trends erfolgt auf S. 255.

Allerdings gibt die Verteilung der Werte Anlaß zu der Vermutung, daß keine Trends feststellbar sein werden, da der Anstieg der Testwerte für Ledige und Verheiratete annähernd linear verläuft.

Tabelle 35:

Testscore und Berufstätigkeit der Ehefrau

Berufstätigkeit der Ehefrau	Test- wert	%	Test- wert	%	Test- wert	%	Insge- samt	%
	< 252		252-324		> 324			
ja	25	19,38	43	18,07	35	27,78	103	20,08
nein	104	80,62	195	81,93	91	72,22	410	79,92
zusammen	129	100,00	238	100,00	126	100,00	513	100,00

(12 keine Angaben)

Es ist nicht zu erwarten, daß zwischen den beiden Variablen ein Zusammenhang besteht.

Tabelle 36:

Testscore und Beruf des Ehegatten

Beruf des Ehegatten	Test- wert	%	Test- wert	%	Test- wert	%	Insgesamt	%
	< 252		252-324		> 324			
Arbeiter	0		3	2,04	1	1,03	4	1,24
Bauer	0		0		0		0	
Gewerbetreibender	2	2,56	3	2,04	2	2,06	7	2,17
Verwaltungsangest.	13	16,68	22	14,97	17	17,52	52	16,15
Akademiker	17	21,79	44	29,93	28	28,87	89	27,64
VL	26	33,33	34	23,13	16	16,49	76	23,60
GL	10	12,82	20	13,61	10	10,31	40	12,42
techn. Angest.	0		5	3,40	5	5,15	10	3,11
sonstige	10	12,82	16	10,88	18	18,57	44	13,67
zusammen	78	100,00	147	100,00	97	100,00	322	100,00

(344 keine Angabe des Berufs)

Mehr als 63 % aus 344 Gymnasiallehrern wählen ihre Ehegatten aus ähnlichen Berufsgruppen (27,64 % Akademiker; 23,60 % Volksschullehrer; 12,42 % Gymnasiallehrer).

Tabelle 37:

Testscore und Zahl der Kinder

Zahl der Kinder	Test- wert	%	$\bar{X}$	Test- wert	%	$\bar{X}$	Test- wert	%	$\bar{X}$	Insgesamt	%	$\bar{X}$
	< 252		σ	252-324		σ	> 324		σ			σ
0	86	44,33		160	42,44		91	48,40		337	44,40	
1	29	14,95	$\bar{X} =$	73	19,36	$\bar{X} =$	27	14,36	$\bar{X} =$	129	16,99	$\bar{X} =$
2	38	19,59	1,28	74	19,63	1,27	35	18,62	1,17	147	19,37	1,25
3	26	13,40	$\sigma =$	39	19,34	$\sigma =$	19	10,11	$\sigma =$	84	11,07	$\sigma =$
4	8	4,12	1,14	14	3,71	1,40	14	7,45	1,39	36	4,74	1,28
5 und mehr	7	3,61		17	4,52		2	1,06		26	3,43	
zusammen	194	100,00		377	100,00		188	100,00		759	100,00	

(7 keine Angaben)

Die durchschnittliche Kinderzahl liegt im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung sehr niedrig ($\bar{X} = 1,25$), bei einer geringen Abweichung ($\sigma = 1,28$). Eine der Hauptursachen dürfte in der Relation zwischen ledigen und verheirateten Gymnasiallehrern zu suchen sein, die bei 1 : 2 liegt. Eine Beziehung zwischen Testscore und Kinderzahl liegt nicht vor.

Tabelle 38:

Testscore und Alter der Kinder

Alter der Kinder	Testwert < 252	%	$\bar{X}$ σ	Testwert 252-324	%	$\bar{X}$ σ	Testwert > 324	%	$\bar{X}$ σ	Insgesamt	%	$\bar{X}$ σ
0 b.u. 6	72	30,90	$\bar{X} =$	186	39,74	$\bar{X} =$	43	19,72	$\bar{X} =$	301	32,75	$\bar{X} =$
7 - 12	77	33,05	10,42	128	27,35	9,74	46	21,11	13,84	251	27,31	11,12
13 - 18	41	17,60	$\sigma =$	64	13,68	$\sigma =$	39	17,89	$\sigma =$	144	15,67	$\sigma =$
über 18	43	18,45	6,48	90	19,23	6,81	90	41,28	7,06	223	24,27	6,94
zusammen	233	100,00		468	100,00		218	100,00		919	100,00	

Das höhere Durchschnittsalter ($\bar{X} = 13,84$) der Kinder von Lehrern mit hohen Punktwerten stützt indirekt ebenfalls das Ergebnis, daß ältere Lehrer mehr zu einer autoritären Einstellung neigen.

Tabelle 39:

Testscore und Schulausbildung der Kinder

Schulausbildung	Testwert < 252	%	Testwert 252-324	%	Testwert > 324	%	Insgesamt	%
Volksschule	54	38,30	103	35,89	37	21,02	194	32,12
Mittelschule	3	2,13	9	3,15	17	9,66	29	4,81
Gymnasium	64	45,39	122	42,51	80	45,45	266	44,04
männlich	18	12,76	30	10,45	34	19,32	82	13,58
weiblich	2	1,42	23	8,01	8	4,55	33	5,45
zusammen	141	100,00	287	100,00	176	100,00	604	100,00

Ein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen zeichnet sich nicht ab, wenn die obigen Ergebnisse zusätzlich auf dem Raster der Altersverteilung (s. Tabelle 38) gesehen werden.

Tabellen 40 und 41:

Berufsverteilung von Vater und Großvater

Beruf des Vaters	insges. N	%	Beruf des Großvaters (väterlicherseits)	insges. N	%
Arbeiter	95	12,53	Arbeiter	164	21,19
Bauer	59	7,79	Bauer	192	24,81
Gewerbetreibender	110	14,51	Gewerbetreibender	118	15,25
Verwaltungsangest.	170	22,43	Verwaltungsangest.	131	16,92
Akademiker	146	19,26	Akademiker	59	7,62
L: VL	78	10,29	L: VL	50	6,46
GL	55	7,26	GL	27	3,49
Techn. Angest.	19	2,51	Techn. Angest.	9	1,16
sonstige	26	3,43	sonstige	24	3,10
zusammen	758	100,00	zusammen	774	100,00
(6 ohne Angaben)			(8 Doppelbenennungen)		

Die beiden Tabellen geben Hinweise auf die berufsspezifische Herkunft der Gymnasiallehrer. Beachtenswert ist, daß von den Großvätern noch mehr als 46 % Arbeiter und Bauern waren, währenddem diese beiden Schichten lediglich noch von 20,32 % der Väter besetzt sind. 17,55 % der Gymnasiallehrer entstammen bereits aus Lehrerfamilien.

Tabelle 42:

Testscore und Schultyp, in dem unterrichtet wird

Schultyp	Test- wert < 252	%	Test- wert 252-324	%	Test- wert > 324	%	Insgesamt	%
Hum.Gymn.	43	21,94	101	26,79	47	22,81	191	24,52
Neuspr. G.	4	2,04	4	1,06	3	1,46	11	1,40
Real-G.	138	70,41	260	68,79	138	66,99	536	68,81
Wirt. G.	0		1	0,27	2	0,97	3	0,39
Deutsch.G.	9	4,59	11	2,91	16	7,77	36	4,62
sonstige	2	1,02	0		0		2	0,26
zusammen	196	100,00	377	100,00	206	100,00	779	100,00

In Bezug auf den Schultypus ist die Punkteverteilung gemessen an der Gesamtverteilung normal, Trends können nicht nachgewiesen werden.

Tabelle 43:

Testwert und Berufsjahre

Berufsjahre	Testwert < 252	%	$\bar{X}$ 6	Testwert 252-324	%	$\bar{X}$ 6	Testwert > 324	%	$\bar{X}$ 6	Insgesamt	%	$\bar{X}$ 6
0 b.u. 5	42	22,70	$\bar{X} =$	82	21,93	$\bar{X} =$	43	22,05	$\bar{X} =$	167	22,16	$\bar{X} =$
6 - 10	31	16,76	14,20	81	21,66	14,36	17	8,72	18,46	129	17,11	15,38
11 - 20	75	40,54		133	35,56		61	31,28		269	35,68	
21 - 30	21	11,35	$\bar{G} =$	37	9,90	$\bar{G} =$	34	17,44	$\bar{G} =$	92	12,23	$\bar{G} =$
31 u.m.	16	8,65	10,47	41	10,95	11,17	40	20,51	8,55	97	12,82	11,70
zusammen	185	100,00		374	100,00		195	100,00		754	100,00	

(12 keine Angaben)

Die durchschnittlichen Berufsjahre der untersuchten Gymnasiallehrergruppe liegen bei $\bar{X} = 15,38$ Jahre mit einer Streuung von 11,70. Die Gruppe derjenigen mit Punktwerten, die höher als 324 liegen, hat ein durchschnittliches Berufsalter von $\bar{X} = 18,46$ und liegt damit um etwas mehr als 4 Berufsjahre über den beiden anderen Gruppen.

Tabelle 44:

Testwert und Dienststellung

Dienststellung	Testwert < 252	%	Testwert 252-324	%	Testwert > 324	%	Insgesamt	%
Direktor	5	2,67	3	0,79	2	1,03	10	1,31
Gymn. Professor	23	12,23	38	10,00	27	13,85	88	11,53
Oberstudienrat	57	30,32	105	27,63	62	31,79	224	29,36
Studienrat	60	31,91	153	40,26	50	25,64	263	34,46
Studienassessor	17	9,04	25	6,58	11	5,64	53	6,59
Fachlehrer	19	10,11	28	7,37	30	15,38	77	10,10
Referendar	7	3,72	28	7,37	13	6,67	48	6,29
zusammen	188	100,00	380	100,00	195	100,00	753	100,00

Die Dienststellung scheint keinen unmittelbaren Einfluß auf die autoritäre Einstellung zu haben.

Tabelle 45:

Testwert und Promotion

Promotion	Test- wert ≤ 252	%	Test- wert 252-324	%	Test- wert ≥ 324	%	Insgesamt	%
ja	21	11,11	53	14,06	24	12,31	98	13,88
nein	168	88,89	324	85,94	171	87,89	663	87,12
zusammen	189	100,00	377	100,00	195	100,00	761	100,00

(5 keine Angaben)

Von 766 Gymnasiallehrern (5 ohne Angaben) schlossen lediglich 13,88 % das Studium mit der Promotion ab. Zusammenhänge zwischen Promotion und autoritärer Einstellung sind nach Maßgabe der LEKU-Skala nicht erkennbar.

Tabelle 46:

Testwert und Studienfach

Studienfächer	Test- wert ≤ 252	%	Test- wert 252-324	%	Test- wert ≥ 324	%	Insgesamt	%
Deutsch	56	29,48	69	18,35	30	15,38	155	20,37
Neue Spr.	15	7,89	36	9,57	16	8,21	67	8,86
Alte Spr.	10	5,26	40	10,64	20	10,26	70	9,19
Geschichte	11	5,79	14	3,72	4	2,05	29	3,81
Sozialkunde	0		1	0,72	1	0,51	2	0,26
Naturwissensch.	22	11,58	46	12,23	25	12,12	93	12,22
Physik / Mathem.	29	15,26	49	13,03	30	15,38	108	14,06
Mus. F.	10	5,26	30	7,98	16	8,21	56	7,36
Handarbeit	3	1,58	3	0,80	6	3,08	12	1,58
Religion	11	5,79	43	11,44	12	6,15	66	8,67
sonstige	23	12,11	45	11,97	35	17,95	103	13,62
zusammen	219	100,00	425	100,00	225	100,00	869	100,00

(einschließlich Doppelbenennungen)

Nach den vorliegenden Ergebnissen erzielen die Deutschlehrer im Verhältnis zu Lehrern anderer Fächer eher niedrige Punktwerte in der LEKU-Skala.

Tabelle 47:

Testwert und Schülerfrequenz in einem Schuljahr

Anzahl der Schüler	Testwert < 252	%	$\bar{X}$ σ	Testwert 252-324	%	$\bar{X}$ σ	Testwert > 324	%	$\bar{X}$ σ	Insgesamt	%	$\bar{X}$ σ
b. u. 25	4	3,25		6	1,90		1	0,61		11	1,82	
26 - 50	9	7,32	$\bar{X} =$	24	7,62	$\bar{X} =$	10	6,06	$\bar{X} =$	43	7,13	$\bar{X} =$
51 - 75	17	13,82	120,53	36	11,43	129,26	12	7,27	136,265	10,78	131,05	
76 - 100	20	16,26	$\sigma =$	55	17,46	$\sigma =$	30	18,18	$\sigma =$	105	17,41	$\sigma =$
101 - 150	37	30,08	59,20	89	28,25		45	27,27		171	28,37	
151 u. mehr	36	29,27		105	33,34	57,06	67	40,61	104,3	208	34,49	46,40
zusammen	123	100,00		315	100,00		165	100,00		603	100,00	

Durchschnittlich unterrichtet ein bayerischer Gymnasiallehrer $\bar{X} = 131,05$ Schüler pro Jahr ($\sigma = 46,40$), d.h. er sieht sich gezwungen, sich mit der Ausbildung und Erziehung dieser Anzahl von Schülern in seinen Fachgebieten zu befassen. Parallel zum Anstieg der Punktwerte der LEKU-Ergebnisse erhöhen sich ebenfalls die Schülerfrequenzen, so daß der Trend anzunehmen ist, daß mit größerer Schülerzahl auch die autoritäre Einstellung intensiviert wird.

Tabelle 48:

Testwert und Alter der Schüler

Alter der Schüler pro Klasse	Testwert < 252	%	$\bar{X}$ σ	Testwert 252-324	%	$\bar{X}$ σ	Testwert > 324	%	$\bar{X}$ σ	Insgesamt	%	$\bar{X}$ σ	
10 -	13,11	10	9,62	$\bar{X} =$	29	12,61	$\bar{X} =$	14	10,22	$\bar{X} =$	53	11,25	$\bar{X} =$
14 -	16,11	65	62,50	15,55	158	68,69	15,53	98	71,53	15,24	321	68,15	15,66
17 -	19,11	29	27,88	$\sigma =$	43	18,70	$\sigma =$	25	18,25	$\sigma =$	97	20,60	$\sigma =$
			1,74			1,01			1,60			1,20	
zusammen	104	100,00		230	100,00		137	100,00		471	100,00		

Die Ergebnisse besagen, daß von 47 Klassen der Stichprobe 53 auf die Altersstufe der 10 - 14jährigen entfallen, 321 auf die Stufe der 14 - 17jährigen und 97 auf die 17 - 19jährigen mit einem Gesamtdurchschnittsalter von $\bar{X} = 15,66$ Jahren. Bezogen auf die Punktwerte der LEKL-Skala werden in der Altersstufe der 10 - 14jährigen 18,8 % von relativ liberalen Lehrern (Testwert < 252), 54,7 % von einer Lehrergruppe, die im Hinblick auf das autoritäre Syndrom als Mittelgruppe zu bezeichnen ist, und 26,4 % der Klassen von einer relativ stark autoritären Gruppe unterrichtet. In der Mittelstufe (14 - 17jährige) verschiebt sich das Verhältnis (20,3 : 49,2 : 30,5) dahingehend, daß sie im Vergleich zur Unterstufe um 4 % häufiger mit autoritären Lehrern konfrontiert wird. Die günstigsten Voraussetzungen im Hinblick auf das autoritäre Syndrom finden sich in der Oberstufe (29,9 % : 44,3 % : 25,7 %); d.h., daß nahezu 30 % der Klassen von liberalen Lehrern unterrichtet werden gegenüber 25,7 %, die stark autoritäre Erzieher haben.

Tabelle 49 a:

Testwert und Geschlecht der Schüler

Geschlecht der Schüler, bezogen auf die Klasse	Testwert	%	Testwert	%	Testwert	%	Insgesamt	%
	< 252		252-324		> 324			
männlich	23	11,69	51	21,39	34	21,05	108	19,13
weiblich	34	25,97	67	30,63	53	41,05	154	32,46
Koedukation	62	62,34	97	47,98	50	37,90	209	48,41
zusammen	119	100,00	215	100,00	137	100,00	471	100,00

Die 766 untersuchten Lehrer unterrichten 471 Klassen, wovon 209 (48,4 %) koedukativ und 267 (51,59%) nach Geschlechtern differenziert sind. Die Darstellung der Beziehung zwischen Testwert und Geschlecht der Schüler (bezogen auf die einzelnen Klassen) zeigt nach der Verteilung der prozentualen Anteile (s. Tabelle 49 b) sehr signifikant, daß die Lehrer mit koedu-

kativer Erziehungsform häufiger zu einer liberalen Einstellung tendieren als Lehrer, die Klassen mit Geschlechtertrennung unterrichten.

Tabelle 49 b:

Testwert und Geschlecht der Schüler - getrennt nach nichtkoedukativen und koedukativen Klassen -

Testwerte	Koedukation %	keine Koedukation %
< 252	29,67	21,74
252 - 324	46,41	45,04
> 324	23,92	33,22
	100,00	100,00

In koedukativen Gymnasien unterrichten 23,92 % Lehrer mit Testwerten, die im oberen Quartil (> 324 Punktwerte) liegen, während der prozentuale Anteil dieses Quartils bei Lehrern in nicht-koedukativen Gymnasien bei 33,22 % liegt.

Nach der tabellarischen Darstellung der Untersuchungsbefunde ergibt sich für mehrere Variable - Alter, Konfession, Familienstand und Geschlecht - eine zweifache Fragestellung:

- ob eine statistisch nachweisbare Beziehung zwischen den Variablen besteht (Prüfung der Abhängigkeit der Variablen voneinander) und
- auf welche Weise diese Variablen voneinander abhängig sind (Feststellung von Trends).

Da die auf Abhängigkeit zu prüfenden Variablen in verschiedenen Ausprägungen gegeben sind und ferner der Zusammenhang zwischen je zwei Variablen festzustellen ist, deren Ausprägungen sich in einer Kontingenztafel darstellen lassen, erscheint die Anwendung des χ^2 -Tests angebracht, mit dem sich Merkmale auf ihre Unabhängigkeit bzw. Abhängigkeit hin prüfen lassen. Die Wahl dieses Verfahrens ist weiterhin dadurch begründet, daß sämtliche Kriterien für seine Anwendung erfüllt sind.

Diese betreffen einmal den Stichprobenumfang: $n > 30$ und zum anderen die zu erwartende Häufigkeit: $f_e = np_{ij} > 5$. Sämtliche ermittelten Daten genügten diesen Anforderungen.

Der Verteilung der Stichprobe bzw. der Grundgesamtheit brauchte keine Beachtung geschenkt zu werden, da es sich beim χ^2 -Test um ein nicht-parametrisches Verfahren handelt.

(Bezüglich der Begründung der Wahl des Verfahrens und der dafür geltenden Kriterien vgl. PFANZAGL, 1966, S. 164 und S. 177 ff.)

Um den Trend dieser Kontingenztafeln zu berechnen, wurde ein von PFANZAGL (S. 190 f.) beschriebenes Verfahren gewählt, das allerdings voraussetzt, daß das Merkmal normal verteilt ist, was jedoch angesichts des großen Stichprobenumfangs ($N = 766$) unterstellt werden konnte.

Prüfung des Zusammenhangs zwischen Alter und Testscore

H_0 : es besteht kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen, d.h. das Alter hat keinen Einfluß auf den Testscore.

Tabelle 50:
Kontingenztafel

Testscore	Alter (Jahre)					Σ	
	20 b.u. 30	31-40	41-50	51-60	61 u.m.		
< 252	28	70	58	31	7	194	n_1
252 - 324	50	145	101	61	20	377	n_2
> 324	28	35	48	55	29	195	n_3
Σ	106	250	207	147	56	766	

Die Berechnung wurde nach der Formel durchgeführt:

$$v = \sum_{i=1}^m \frac{(n_{ij} - np_{ij})^2}{np_{ij}}$$

wobei: $np_{ij} = \frac{n_{i.} \cdot n_{.j}}{n}$ und V nach $\chi^2_{(1-1)(m-1); 1-\alpha}$ verteilt ist.

Ergebnisse:

$V = 51,55; \chi^2 = 20,1$

Im Falle der Unabhängigkeit ist V verteilt nach χ^2 mit $(3-1)(5-1) = 8$ Freiheitsgraden. Die 99 %-Grenze für die χ^2 -Verteilung liegt bei 20,1. Der beobachtete Wert liegt somit weit außerhalb der Sicherheitsgrenze, so daß die Hypothese der Unabhängigkeit eindeutig widerlegt ist.

Es besteht also ein Zusammenhang zwischen Alter und Testscore. Im folgenden wird nun zu prüfen sein, auf welche Weise dieser Zusammenhang besteht.

Ermittlung des Trends

Hier geht es vor allem um die Feststellung, ob ein Zusammenhang zwischen Alter und Testscore besteht, dergestalt, daß sich mit zunehmendem Alter der Testscore erhöht oder umgekehrt.

H_0 : das Alter hat im Sinn eines Trends keinen Einfluß auf den Testscore.

Die Alternative zu dieser Hypothese heißt in unserem Falle, daß der Anteil der Einheiten, die das Merkmal in der 1. Ausprägung aufweisen, mit steigendem Testscore abnimmt bzw. hinsichtlich der 2. Ausprägung zunimmt.

Tabelle 51:

Kontingenztafel

Testscore		Alter		$n_{i.}$	in_{i1}	$in_{i.}$	$i^2 n_{i.}$
		bis	über				
		44,5	44,5				
	i	ni_1	ni_2				
< 254	1	127	67	194	127	194	194
254 - 324	2	245	131	376	490	752	1504
> 324	3	88	108	196	264	588	1764
Σ		460	306	766	881	1534	3462

Als Testgröße dient:

$$T = \frac{n \sum_{i=1}^r in_{i1} - n_{.1} \sum_{i=1}^r in_i}{\frac{n_{.1} n_{.2}}{n-1} - n \sum_{i=1}^r i^2 n_{i.} - \sum_{i=1}^r in_i^2}$$

Ergebnis:

$$T = \frac{766 \ 881 - 460 \ 1534}{\frac{460 \ 306}{765} - 766 \ 3462 - 1534^2} = -4,15$$

Dieser Wert liegt unterhalb der unteren 99 %-Grenze der Normalverteilung mit -2,33. H_0 wird somit verworfen, d.h. es gilt als gesichert, daß mit zunehmendem Alter der Testscore ebenfalls zunimmt.

Prüfung des Zusammenhangs zwischen Konfession und Testscore

H_0 : es besteht kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen.

Tabelle 52:

Kontingenztafel

Testscore Konfession	kath.	ev.	sonst.	konf.-los	Σ
< 252	123	59	4	1	187
252 - 324	256	109	4	4	373
> 324	143	50	2	0	195
Σ	522	218	10	5	755

Die Berechnung der Testgröße erfolgte nach der gleichen Formel wie unter 2.1.

Ergebnisse:

$$V = 5,44 \text{ (Testgröße)}; \chi^2_{6; 0.95} = 12,6;$$

Da die Testgröße nicht einmal die 95 %-Grenze erreicht, kann H_0 nicht abgelehnt werden, d.h. es besteht kein Zusammenhang zwischen Konfession und Testscore.

Prüfung des Zusammenhangs zwischen Familienstand und Testscore

H_0 : es besteht kein Zusammenhang zwischen den Variablen.

Tabelle 53:

Kontingenztafel

Testscore	led.	verh.	Stand verwitw.	gesch.	Σ
< 252	63	129	1	1	194
252 - 324	113	255	4	5	377
> 324	65	127	0	3	195
Σ	241	511	5	9	766

Die Berechnung erfolgte wie oben.

Ergebnisse:

$$V = 3,96 \text{ (Testgröße)}; \chi^2_{6; 0.95} = 12,6;$$

Die Testgröße erreicht die 95 %-Grenze nicht, weshalb H_0 nicht verworfen werden kann.

Es besteht somit kein Zusammenhang zwischen Familienstand und Testscore.

Prüfung des Zusammenhangs zwischen Familienstand, Geschlecht und Testscore

H_0 : zwischen Geschlecht (männl.) und Testscore besteht kein Zusammenhang.

Tabelle 54:
Kontingenztafel

Testscore	männlich		Σ
	ledig	verh.	
< 252	30	127	157
252 - 324	41	213	254
> 324	16	106	122
Σ	87	446	533

Ergebnisse:

$$V = 1,80 \quad \chi^2_{6; 0.95} = 6,0$$

H_0 kann auf dem 95 %-Niveau nicht verworfen werden, es besteht also kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (männl.) und dem Testscore.

H_0 : zwischen Geschlecht (weibl.) und Testscore besteht kein Zusammenhang.

Tabelle 55:
Kontingenztafel

Testscore	weiblich		Σ
	ledig	verh.	
< 252	43	14	57
252 - 324	59	30	89
> 324	33	31	61
Σ	135	75	207

Ergebnisse:

$$V = 795 \quad \chi^2_{2; 0.95} = 6,0$$

$$\chi^2_{2; 0.99} = 9,2$$

Die Testgröße erreicht zwar die 95 %-Grenze, jedoch nicht die 99 %-Grenze, weshalb H_0 auf dem 95 %-Niveau verworfen, auf dem 99 %-Niveau jedoch angenommen werden muß, d.h. auf dem 95 %-Niveau kann ein Zusammenhang zwischen Geschlecht (weibl.) und Testscore angenommen werden, nicht aber auf dem 99 %-Niveau.

H_0 : zwischen Familienstand (led.) und Testscore besteht kein Zusammenhang.

Tabelle 56:

Kontingenztafel

Testscore	ledig		Σ
	weiblich	männlich	
< 252	43	30	73
252 - 324	59	41	100
> 324	33	16	49
Σ	135	87	222

Ergebnisse:

$$V = 1,1 \chi^2_{2; 0.95} = 6,0$$

H_0 kann nicht verworfen werden.

H_0 : zwischen Stand (verh.) und Testscore besteht kein Zusammenhang.

Tabelle 57:

Kontingenztafel

Testscore	verheiratet		Σ
	weiblich	männlich	
< 252	14	127	141
252 - 324	30	213	243
> 324	11	106	117
Σ	55	446	501

Ergebnisse:

$$V = 0,87; \chi^2_{2; 0.95} = 6,0;$$

Die Nullhypothese kann nicht verworfen werden, d.h. es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Familienstand und dem Testscore.

Es bleibt Abschnitt 3 dieses Kapitels vorbehalten, diese Ergebnisse zu diskutieren und sie im Hinblick auf die speziellen Hypothesen (Kapitel IV, 3) zu überprüfen.

2. Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung an Gymnasiallehrern, Volksschullehrern und Berufs- schullehrerstudenten mit der LEKU-Skala

Um die für Gymnasiallehrer vorliegenden Ergebnisse der LEKU-Skala im Verhältnis zu anderen pädagogisch einschlägigen Berufsgruppen zu sehen, wurden zwei Parallelerhebungen durchgeführt und die Ergebnisse verglichen.

Insgesamt standen drei verschiedene Gruppen zur Verfügung:

- a) eine zufällige Auswahl von 45 Volksschullehrern (das Material wurde von TRÖGER im Rahmen der Zulassungsarbeit zur Diplomvorprüfung 1965 in Oberbayern erhoben,
- b) von 45 angehenden Berufsschullehrern der Technischen Hochschule München (das Material wurde von Herrn Priv.-Dozent Dr. ULICH zur Verfügung gestellt) und
- c) einem Sample von 45 Gymnasiallehrern aus unserer Gesamtstichprobe.

Um eine zahlenmäßig vergleichbare Gruppe aus der repräsentativen Stichprobe von 766 Lehrern auszusuchen, wurde, um die Zufälligkeit der Gruppenzusammensetzung zu gewährleisten, jeder 17. Lehrer der Stichprobe gewählt.

Diese 3 Gruppen konnten statistisch in Bezug auf die LEKU-Skala verglichen werden.

Zu prüfen war die generelle Hypothese, daß die Skala ein hinlänglich brauchbares Instrument sei, um zwischen den 3 Gruppen, deren Mitglieder alle den Lehrerberuf anstreben oder aber schon

ausüben, jedoch wohl mit verschiedenen pädagogischen Motivationen und Zielsetzungen, zu differenzieren.

Nach der speziellen Hypothese wäre zu erwarten, daß die Punktwerte der LEKU-Skala und damit die autoritäre Einstellung in der Abfolge Gymnasiallehrer, Berufsschullehrer (Studenten), Volksschullehrer abnehmen, was im Zusammenhang mit dem pädagogischen Engagement der Volksschullehrergruppe und der mehr sachbezogenen Einstellung der Gymnasiallehrergruppe zu sehen ist.

Ergebnisse:

Die Prüfung der Normalverteilung wurde nach KOLMOGOROFF-SMIRNOFF vorgenommen:

($D_{\max}^{\text{Gymnasiallehrer}} = 0.0331$; $D_{\max}^{\text{Berufsschullehrerstudenten}} = 0.042$; $D_{\max}^{\text{Volksschullehrer}} = 0.0429$ bei $D_{0.20} = 0.1597$)
 $n = 45$

Da für alle 3 Stichproben die Werte normal verteilt sind, wurde die Prüfung der Mittelwertsdifferenzen mit dem t-Test durchgeführt:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{\text{diff}}} ; Fg = N_1 + N_2 - 2$$

Die Standardabweichung der Mittelwertsdifferenzen S_{diff} wurde nach der Formel

$$S_{\text{diff}} = \sqrt{\frac{(N_1 - 1) s_1^2 + (N_2 - 1) s_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \cdot \frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$$

berechnet.

Signifikante Unterschiede zeigten sich zwischen den beiden Gruppen Gymnasiallehrer - Volksschullehrer und Gymnasiallehrer - Berufsschullehrerstudenten ($t_{\text{Gymnasiallehrer - Volksschullehrer}} = 11,24$; $t_{\text{Gymnasiallehrer - Berufsschullehrerstudenten}} = 3,90$ bei $t_{0.01} = 2,63$).

Demgegenüber unterschieden sich die Gruppen Volksschullehrer - Berufsschullehrerstudenten nicht signifikant voneinander ($t_{\text{Volksschullehrer - Berufsschullehrerstudenten}} = 0.409$ bei $t_{0.05} = 1.99$).

Tabelle 58:

Vergleichswerte für 3 verschiedene pädagogische Gruppen, gemessen mit der LEKU-Skala

	n	$\bar{x}$	σ	σ^2
Volksschullehrer	45	256,95	63,93	4087,04
Berufsschullehrerstud.	45	261,6	41,3	1706,17
Gymnasiallehrer	45	303,55	58,99	3478,91

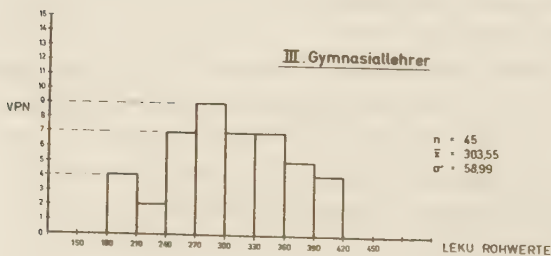
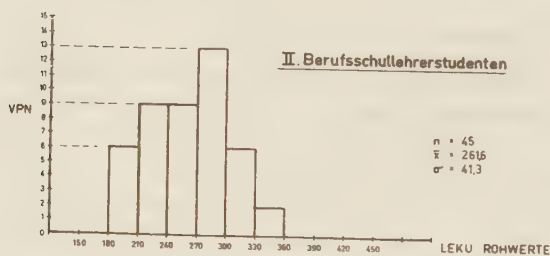


Abbildung 12:

Verteilung der Ergebnisse der LEKU-Skala von Volksschullehrern, Berufsschullehrerstudenten und Gymnasiallehrern

3. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Die einzelnen Untersuchungsergebnisse werden nunmehr im Hinblick auf die in Kapitel IV, Abschnitt 3, aufgestellten hypothetischen Annahmen diskutiert und interpretiert.

a) Die Interkorrelationen der Variablen, die mit Hilfe der Hauptverfahren (LEKU, DO, IA, NR, A, AK) gemessen werden, sind allesamt hoch signifikant positiv, so daß es naheliegend scheint, daß sie lediglich verschiedene Dimensionen desselben Phänomens erfassen. Es dürfte sinnvoll sein, die einzelnen Variablen unter dem Begriff des "autoritären Einstellungssyndroms" zusammenzufassen, da der Nachweis ihrer differentiellen Gültigkeit bislang noch nicht erbracht werden konnte. Diese Befunde stimmen in Teilen auch mit BRENGELMANNs Ergebnissen überein, insofern als er für NR, DO und IA vorschlägt, diese unter dem Begriff des Rigiditätskomplexes vorerst zu begreifen (1960, S. 462). Da eine getrennte Kategorisierung bislang noch nicht gelang und die Ergebnisse der einzelnen Skalen infolgedessen teilweise gegenseitig ersetzbar sind, kann damit im nachhinein der Beweis erbracht werden, daß die Reduzierung der Skalen auf die LEKU-Skala (nach Abschluß der Untersuchung der Münchener Stichprobe) keinen wesentlichen Informationsverlust für die weitere Untersuchung bedingt hat. Eine genaue Überprüfung der Korrelationsmatrix läßt allerdings vermuten, daß die Variable der Rigidität (NR) - trotz des sehr bedeutsamen Zusammenhangs mit den übrigen Ergebnissen - eine Sonderstellung einnimmt. Die Interkorrelationen mit dieser Variablen liegen allesamt niedriger als diejenigen zwischen DO, IA und LEKU. Erhärtet wird dieser Befund noch durch zwei Gesichtspunkte: einmal erbringt NR mit der - bislang nicht erwähnten - **Berufevergleichsskala ebenfalls eine hochsignifikant positive Korrelation**, während alle anderen Skalen mit dieser negativ bzw. unbedeutsam positiv korrelieren. Zudem weist bereits BRENGELMANN (1960, S. 462) darauf hin, daß die Rigiditätsskala zu beträchtlichen Anteilen "Feststellungen der Leistungsbetonung" enthält, die in den anderen Skalen nicht vorkommen. Daraus ergibt sich die Wahrscheinlichkeit, daß Individuen, die den Gym-

nasiallehrerberuf als besonders anstrengend im Vergleich zu anderen Berufen empfinden, auch hohe Werte in der NR-Skala erzielen, zumal hoher Leistungsdruck häufig in einem umgekehrten Verhältnis zur Leistungsmotivation steht. Die Hypothese a wurde auf Grund unseres Materials voll bestätigt.

b) Für unsere Stichprobe liegt der arithmetische Durchschnitt um 29,57 Punkte höher als das theoretische Mittel der Skala ($N = 260$). Der Mittelwert bei Gymnasiallehrern liegt hoch signifikant ($p < 0.005$) über den Mittelwerten der bislang mit dieser Skala untersuchten Gruppen (s. Abschnitt 1 b dieses Kapitels). Daraus läßt sich eine positive Bestätigung der Hypothese b ableiten, wonach von Lehrern Höherer Schulen autoritäre Äußerungen in der Mehrzahl der Fälle bejaht werden.

c) Die vorliegenden Ergebnisse der Vergleichsuntersuchung zwischen Gymnasiallehrern, Berufsschullehrerstudenten und Volksschullehrern sprechen dafür, daß die LEKU-Skala zwischen einzelnen Berufsgruppen zu unterscheiden vermag. Ausgehend von der Annahme wiederum, daß die LEKU-Skala autoritäre Einstellungen mißt, sind die Resultate so zu interpretieren, daß Gymnasiallehrer eine eindeutig ausgeprägtere autoritäre Einstellung besitzen als die beiden anderen Gruppen. Diese statistischen Befunde deuten darauf hin, daß Lehrer allgemein keine homogene Gruppe hinsichtlich der Variablen "autoritäre Einstellung" darstellen, daß vielmehr das Merkmal gruppenspezifisch variiert. Interpretationen dieser Unterschiede können an dieser Stelle nur hypothetisch vorgenommen werden, sie bedürfen noch der empirischen Verifizierung.

Vorausgesetzt kann werden, daß die 3 Gruppen hinsichtlich des Merkmals Alter variieren ($\bar{x}_{\text{Gymnasiallehrer}} = 37,6$ Jahre, $\bar{x}_{\text{Berufsschullehrerstudenten}} = 25,7$ Jahre, $\bar{x}_{\text{Volksschullehrer}} = 33,4$ Jahre), ebenso in Bezug auf die Ausbildung und die Tätigkeitsbereiche. Der Zusammenhang zwischen Alter und autoritärer Einstellung ergab für die Gesamtgruppe der Gymnasiallehrer ($n = 766$) eine positive Korrelation ($r = 0,29$). Inwieweit nun der Alterseinfluß die signifikant hohen Werte der Gymnasiallehrer mitbestimmt, ist bei der vorliegenden Korrelation nicht ohne weiteres zu entscheiden.

Nimmt man begründeter Weise an, daß die im Laufe der Berufstätigkeit erworbenen negativen Erfahrungen die LEKU-Werte erhöhen, so stützt dies die Vermutung, daß das Berufs- und damit auch Lebensalter unter anderem für die Gruppenunterschiede mitverantwortlich waren. Daß diese Alterskomponente jedoch das Ergebnis nicht in entscheidendem Maße beeinflußt, kann daran aufgezeigt werden, daß ein signifikanter Unterschied zwischen Volksschullehrern und Berufsschullehrerstudenten nicht festgestellt werden konnte, obgleich die Gruppe der Volksschullehrer als signifikant älter anzusehen ist als die Studentengruppe und damit ebenso wie die Gymnasiallehrergruppe schon Berufserfahrung - auch sicherlich negativer Art - hat.

Also sind an der gruppenspezifischen Ausprägung der autoritären Einstellung wahrscheinlich andere Komponenten beteiligt, deren Spezifizierung wiederum rein hypothetischer Natur ist. Wie oben schon angedeutet, wäre die Vermutung zu untersuchen, daß autoritäre Einstellung nicht nur von der Dauer der Berufstätigkeit (Alter), sondern auch von der Art der schulischen Berufstätigkeit abhängt, z.B. von der Unterrichtsform, von den Fähigkeiten und der Persönlichkeit der Schüler sowie dem Milieu, dem diese entstammen. Beispielsweise liegt die Annahme nahe, daß die Gymnasiallehrer insgesamt ältere Schüler unterrichten als die Volksschullehrer, also Schüler, die vielleicht als durchsetzungsfähiger, selbständiger anzusehen sind, was wiederum eine kompliziertere Führung und Kontrolle von Seiten des Lehrers nach sich zieht und so eventuell einen Einfluß auf seine autoritäre Einstellung hat. LINDGREN und PATTON (1958) fanden ebenfalls, daß Einstellungen von Lehrern Höherer Schulen weniger günstig gegenüber Kindern und heutigen pädagogischen Theorien sowie gegenüber der Praxis sind als die Einstellung der Grundschullehrer (.05-Niveau).

Die Hypothese c findet mit den vorliegenden Befunden ihre volle Bestätigung.

d) Zwischen autoritären Einstellungen und der Häufigkeit, mit der der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen als beanspruchend empfunden wird, kann keine signifikante Beziehung gefunden werden, wenn man berücksichtigt, daß die Rigidität -

nach Maßgabe der NR-Skala - eine Sonderstellung einnimmt (s. Abschnitt 3 a dieses Kapitels). Die hoch bedeutsame Korrelation zwischen Berufevergleich-Skala und R erhärtet die Annahme BRENGELMANNs (1960, S. 462), daß in das Rigiditätsmaß viele Leistungsaussagen eingehen. Da die Frage nach der Beanspruchung mit der nach der Leistung - zumindest im Sinne des eigenen Leistungswunsches - eng verbunden ist, ist es erklärlich, weshalb lediglich zwischen diesen beiden Skalen bedeutsame Korrelationen zustande kommen, jedoch nicht zwischen Berufevergleich und den Skalen, die autoritäre Einstellungen und Dogmatismus messen. Somit kann zwischen autoritären Einstellungen und dem Kriterium der Berufsbelastung im Vergleich zu anderen Berufen keine Beziehung festgestellt werden, was zu einem Verwerfen der Hypothese d führt.

e) Zwischen dem Lebensalter der Gymnasiallehrer und dem Ausmaß ihrer autoritären Einstellungen besteht ein signifikanter Zusammenhang. Damit findet die Hypothese e eine positive Bestätigung. Die Vermutung, daß durch die Abnützungsercheinungen im Beruf, durch Frustrationserlebnisse und negative Erfahrungen im Klassenzimmer die autoritären Verhaltensbereitschaften zunehmen, liegt nahe. Wir sehen in diesem Befund im übrigen eine unmittelbare Bestätigung der SAARBOURGschen Theorie (1958: s. auch Kapitel II Abschnitt 2 dieser Arbeit), wonach unter Zugrundelegung der DOLLARDschen Aggressions-Frustrations-Hypothese die beständige Einwirkung subjektiver Frustration tiefgreifende Wandlungen der Persönlichkeitsstruktur und u.a. auch die Neigung zum Autoritarismus nach sich zieht.

f) Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Testwerten der LEKU-Skala und dem Geschlecht des Lehrers ergibt keine signifikanten Befunde für die Lehrer, wohingegen ein Zusammenhang auf dem 5 %-Niveau für die Lehrerinnen nachgewiesen werden kann. Damit ist ein schwacher Hinweis gegeben, daß weibliche Erzieher eher zu autoritären Einstellungen neigen als ihre männlichen Kollegen, was die Befunde von MCGEE (1955) bereits erwarten ließen. Allerdings müßte der Tatbestand nochmals überprüft werden, da sich nach unseren Ergebnissen lediglich schwache Tendenzen andeuten; die Hypothese f kann nicht

verworfen werden. Eine Interpretation dieses Ergebnisses ist ebenfalls mittels der Frustrations-Aggressions-Hypothese nahe-liegend: Die heute noch gegebene Situation der Frauen im Beruf ist gespannt, ihre Aufstiegsmöglichkeiten sind weithin geringer als die der Männer, so daß Frustrationserlebnisse bei den Lehrerinnen häufiger sein dürften und daraus resultierende Aggressionen autoritäre Verhaltensbereitschaften mitbedingen.

Bemerkenswert ist unter den weiteren Befunden der Untersuchung, daß Lehrer in Koedukationsschulen häufiger zu liberalen Einstellungen neigen als diejenigen aus Schulen, deren Klassen nach Geschlechtern getrennt sind.

Weitere bedeutsame Zusammenhänge zwischen autoritärer Einstellung - nach Maßgabe der LEKU-Testwerte - und anderen Variablen konnten nicht nachgewiesen werden.

Kapitel VI:

METHODENKRITIK

Probleme und kritische Einwände bei der Anwendung von Einstellungsskalen

Im folgenden Abschnitt soll schwerpunktmäßig die praktische Brauchbarkeit der LIKERT-Skalen diskutiert werden.

Allgemeine Probleme des Ratings insbesondere bei der Eichung von Einstellungsskalen

Das Vorgehen beim Rating beginnt mit der Wahl einer Reihe von Bezeichnungen, die in übersichtlicher Form zu einer Urteils-skala zusammengestellt werden. Ein Beurteiler wird veranlaßt, die für seine derzeitige Merkmalsausprägung treffende Bezeichnung anzukreuzen, wobei angenommen wird, daß diese Bezeichnung der wahrgenommenen Merkmalsausprägung entspricht. Statt verbaler Kennzeichnungen werden oft auch Zahlen oder Buchstaben verwendet. Die Auswertung der Stellungnahmen erfolgt dann schließlich quantitativ, wobei z.B. die Zahlen 1 - 5 den einzelnen Kennzeichnungen zugeordnet werden. Dazu bemerkt SIXTL: "Ob aber gleiche numerische Differenzen zwischen den Zahlen gleiche Unterschiede im Ausprägungsgrad des Merkmals reflektieren, bleibt fraglich" (SIXTL, 1967, S. 141 f.).

Zusammenfassend ist SIXTL an dieser Stelle der Ansicht: "Allen Rating-Techniken ist gemeinsam, daß eine empirische Eichung des Ausprägungsgrades, den die Aussagen oder verbalen Kennzeichnungen repräsentieren, unterbleibt. Das trifft im wesentlichen auch auf die Fälle zu, wo Ausprägungsgrade nicht durch verbale Kennzeichnungen, sondern durch Zahlen (d.h. durch Aussagen unmittelbarer numerischer Bedeutung) repräsentiert werden. Es wird vorausgesetzt, daß die Differenzen zwischen den Zahlen, die man beim Rating verwendet, empirischen Sinn haben. Vermutlich ist diese Voraussetzung in den meisten Fällen nicht erfüllt. Die Anwendung von Produkt-Moment-Korrela-

tionen und Varianzanalysen ist dann nicht gerechtfertigt!"

Vergleich der Methoden nach LIKERT und THURSTONE

Die oben angeführten Bemerkungen von SIXTL werfen das Problem des Skalenniveaus von Einstellungsskalen auf, d.h. im konkreten Fall, die Zulässigkeitsfrage statistischer Operationen. Dieses Problem ist besonders für die LIKERT-Skalen relevant, da gerade diese Skalen nur Ordinalniveau zu besitzen scheinen. Dagegen scheint bei der Skalierungsmethode nach THURSTONE Intervallniveau gegeben zu sein. Da diese Frage für die praktische Brauchbarkeit der Skalierungsmethoden wichtig ist, soll im Folgenden eine Gegenüberstellung der beiden Skalierungsmethoden erfolgen, um so zu einer kritischen Abschätzung der LIKERT-Skalen zu gelangen.

a) Beschreibung der beiden Skalierungsmethoden

aa) Die Methode der summierten Ratings (LIKERT-Skalierung)

Es ist davon auszugehen, daß eine größere Anzahl von Statements vorliegt, deren Skalenwert auf dem psychologischen Kontinuum unbekannt ist. Dennoch wird angenommen, daß die Statements in zwei Klassen aufgeteilt werden können: "zustimmend - ablehnend", wobei in jede Klasse ungefähr die gleiche Anzahl Statements fallen. Diese Statements werden dann einer Gruppe von Individuen gegeben, die sie nach ihrer Zustimmung oder Ablehnung beurteilen sollen.

Um von den Individuen Antworten zu erhalten, ist es diesen erlaubt, irgendeine von z.B. 5 Kategorien (stark zustimmend, zustimmend, unentschieden, ablehnend, stark ablehnend) zu benutzen.¹⁾ Für jedes Statement erhält man so eine Verteilung hinsichtlich dieser 5 Kategorien. Die Antwort-Kategorien sollen gewichtet werden, indem die Reaktionen von Individuen mit der

1) Die Anzahl der Kategorien ist im allgemeinen nicht festgelegt.

größten "zustimmenden Einstellung" immer das größte Gewicht haben (s. Kapitel I, Abschnitt 2 b).

bb) Die Methode der gleicherscheinenden Intervalle
(THURSTONE-Skalierung)

"Die von THURSTONE und CHAVE (1929) entwickelte Methode verlangt von der Vp. nur kategoriale Urteile, den Kategoriengrößen wird aber eine bestimmte numerische Eigenschaft zugebilligt, welche durch die Urteile der Vp. erfüllt sein muß. ..." "Wenn man akzeptiert, daß ein Beurteiler in der Lage ist, bestimmte Objekte so in Kategorien einzuordnen, daß die Unterschiede zwischen aufeinanderfolgenden Kategorien gleich groß sind, dann akzeptiert man, daß mittels dieser Methode eine Intervallskala der Objekte entwickelt werden kann." "Im Grunde wird vom Beurteiler ein gleichbleibendes Maß an Empfindlichkeit für Unterschiede z.B. von Gewichten entlang der ganzen Skala von den leichten zu den schweren Gewichten erwartet. (Bei der Anwendung von Rating-Techniken wird dieser Sachverhalt ebenso unterstellt, daß eine mit 2 bewertete Leistung gegenüber einer mit 1 bewerteten um denselben Betrag schlechter sein sollte wie eine mit 3 bewertete gegenüber der mit 2 bewerteten.) Unter der Voraussetzung, daß die Beurteiler in der Lage sind, das Merkmalskontinuum in subjektiv gleichgroße Abschnitte zu zerlegen, ist der Skalenwert eines Objektes gleich dem Mittelwert der Kategorien, in die es von den Beurteilern sortiert wurde. Die Variabilität der Urteile kommt dadurch zustande, daß das Objekt von Versuch zu Versuch an verschiedenen Stellen des Kontinuums wahrgenommen wird. Die Kategoriengrenzen sind fixierte Punkte auf dem Kontinuum" (SIXTL, 1967, S. 145 ff.).

Konstruiert man eine Einstellungsskala nach dieser Methode, so wird zunächst eine Vielzahl von Aussagen gesammelt, die man für eine bestimmte Einstellung für relevant hält. Die Eichstichprobe setzt sich aus Individuen zusammen, die diese Aussagen beurteilen sollen. Sie sollen die Aussagen hinsichtlich des Ausprägungsgrades so in vorgegebene Kategorien einsortieren, daß die Unterschiede zwischen Aussagen in aufeinander-

folgenden Kategorien gleich groß sind. Dabei ist es nützlich, wenn die Beurteiler zunächst alle Aussagen kennenlernen. Aufgabe der Beurteiler ist es also, die betreffenden Aussagen zu eichen, nicht aber ihre eigene Meinung wiederzugeben.

b) Probleme der Itemselektion

Die unterschiedliche Konstruktion der beiden aufgeführten Skalen führt zu verschiedenen Gesichtspunkten hinsichtlich der Itemselektion. Bei der Methode der gleicherscheinenenden Intervalle besitzt man das Kriterium der Irrelevanz, um Items auszusortieren. Irrelevante Items sind solche, die einen niedrigen Konkordanzkoeffizienten ergeben. Indem bei dieser Methode eine beurteilende Gruppe eingeschoben wird, erreicht man trotz der subjektiven Einschätzung einen objektiven Maßstab und somit ein objektives Kriterium für die Itemselektion. Anders bei der LIKERT-Skalierung. Hier fehlt ein unabhängiges Kriterium und die Itemselektion kann nur mit Hilfe einer Itemanalyse, also durch interne Validierung erfolgen. Berücksichtigt wird die Häufigkeitsverteilung der Scores, die sich auf die Antworten auf alle Statements bezieht. Verschiedene Vorgehensweisen sind bei der Planung einer Itemanalyse möglich. Eine umfassende Darstellung gibt LIENERT (1961). Als einzelne Stationen sieht LIENERT Berechnung der Schwierigkeitsindizes, Trennschärfindizes, Selektionskennwerte vor, wobei die Itemselektion dann in der Abschätzung dieser Kennwerte für jedes Item erfolgt. Möglich ist auch die Durchführung einer Faktorenanalyse. Kürzere Selektionstechniken finden sich bei EDWARDS (s. Kapitel IV, Abschnitt 6 a).

c) Interpretation der Scores

Bei der Methode der gleicherscheinenenden Intervalle läßt sich der Einstellungsscore eines Individuums¹⁾ absolut interpretie-

1) Als Median der Skalenwerte von Statements, mit denen das Individuum übereinstimmt.

ren, da den Scores ein psychologisches Kontinuum zugrundeliegt. Dies ist auf die besondere Skalierungstechnik zurückzuführen. Durch Einführung der beurteilenden Gruppe wurde ein psychologisches Kontinuum definiert, auf dem jeder spätere Einstellungsscore einen bestimmten Skalenwert darstellt. Die Interpretation von Einstellungsscores kann hier also unabhängig von der Score-Verteilung einer bestimmten Gruppe von Individuen gemacht werden.

Im allgemeinen kann die Interpretation eines Einstellungsscores einer LIKERT-Skala nicht unabhängig von der Score-Verteilung einer definierten Gruppe erfolgen. Jeder Einstellungsscore ist nur im Hinblick auf seine Relation zu anderen der gleichen Gruppe von Individuen interpretierbar, nicht aber absolut, da das psychologische Kontinuum in seinen Ausmaßen und Einheiten unbekannt bleibt. Dadurch, daß sich lediglich Rangordnungen innerhalb einer Gruppe vornehmen lassen, ist auch der neutrale Punkt oder Null-Punkt der betreffenden Einstellung nicht bestimmbar. Daß er den Mittelpunkt der möglichen Rangordnungen der Scores darstellt, ist insofern nicht beweisbar, als sich ein mittlerer Rangplatz aus einer Vielzahl von möglichen Antwort-Kombinationen ergeben kann. (z.B. aus einer großen Zahl von "unentschiedenen" Antworten, oder aus dem gleichen Verhältnis von stark zustimmenden und stark ablehnenden Antworten, oder aus dem gleichen Verhältnis zustimmender und ablehnender Antworten etc.) Insgesamt läßt sich also die genaue Einschätzung einer Einstellungsausprägung nicht vornehmen.

d) Empirische Untersuchungen

Aus dem theoretischen Vergleich der beiden Skalierungsmethoden nach LIKERT und THURSTONE ist ersichtlich, daß die Methode der gleicherscheïnenden Intervalle fundiertere Aussagen als die LIKERT-Methode ermöglicht, einfach weil sie die Voraussetzungen einer Intervallskala erfüllt, was die LIKERT-Methode nicht vermag. Ob aber die Erfüllung testtheoretisch hoher Ansprüche auch zu einer praktikableren Skala führen muß, soll im folgenden untersucht werden.

LIKERT konnte in einer Untersuchung (in: EDWARDS, 1957, S. 159 f.) zeigen, daß eine THURSTONE-Typ-Skala höhere Reliabilitätskoeffizienten bringt, wenn sie einer Gruppe vorgelegt wird, die nach LIKERT instruiert worden ist, als wenn eine nach THURSTONE instruierte Gruppe sie beurteilt.

Damit erhebt sich die Frage, ob eine Verbindung beider Methoden günstigere Ergebnisse liefert, d.h. ob für die LIKERT-Skala die Notwendigkeit einer beurteilenden Gruppe besteht. Diesem Problem widmeten sich EDWARDS und KENNEY 1943 in einer Untersuchung.

Die Untersuchung zielte auf einen unabhängigen Vergleich der beiden Methoden. Ausgehend von einer Sammlung ursprünglicher Items, die noch durch keine der beiden Methoden selektiert oder skaliert worden waren, wurde eine Gruppe von 72 Individuen in 2 Zufallshälften geteilt.

Jede der beiden Gruppen mußte in einem Abstand von 2 Tagen die Statements einmal nach der LIKERT-Methode und einmal nach der THURSTONE-Methode hinsichtlich Zustimmung und Ablehnung beurteilen. Nach dieser Beurteilung wurden die beiden Skalen konstruiert. Danach wurden die Skalen einer neuen Gruppe von Individuen vorgelegt. Diese Gruppe wurde halbiert. Jede Hälfte skalierte zweimal: einmal nach der LIKERT-Methode, zum anderen nach der Skala, die nach der THURSTONE-Methode konstruiert worden war. Daraufhin wurden die Re-Test Reliabilitätskoeffizienten bestimmt. Sie betrugen für die LIKERT-Skala .94, für die THURSTONE-Skala .88.

Angenommen, daß die Itemselektion gründlich und genau erfolgte, korrelierten die beiden Skalen mit .92.

Die Autoren kamen zu dem Schluß, daß die Notwendigkeit einer beurteilenden Gruppe nicht nachgewiesen werden konnte, und nach der LIKERT-Methode konstruierte Skalen den gleichen, wenn nicht besseren Wert haben, wie nach der aufwendigeren THURSTONE-Methode konstruierte Skalen.

Zusammenfassung:

Obwohl THURSTONE-Skalen bessere theoretische Voraussetzungen zugrundeliegen, die sich hauptsächlich durch die Einführung

einer beurteilenden Gruppe ergeben, scheinen sie im praktischen Gebrauch den LIKERT-Skalen nicht überlegen zu sein (s. auch Kapitel I Abschnitt 2). Zwar erlaubt die THURSTONE-Skala eine Itemselektion, die an einem relativ objektiven Kriterium, der Irrelevanz, orientiert ist, ebenso läßt sich die Einstellung eines Individuums unabhängig von der Score-Verteilung einer Gruppe genau einschätzen, da auf ein definiertes psychologisches Kontinuum zurückgegriffen werden kann. Dennoch scheinen THURSTONE-Skalen den LIKERT-Skalen im Hinblick auf die Reliabilität nicht überlegen zu sein, wie die Untersuchung von EDWARDS und KENNEY demonstrierte. Was besagt nun diese Untersuchung eigentlich? Die hohe Re-Test Reliabilität der LIKERT-Skala bedeutet, daß sie eine über einen gewissen Zeitraum sichere und konstante Einschätzung der Einstellung von Individuen erlaubt. Da dies von entscheidender Bedeutung für die Brauchbarkeit einer Skala ist, kann man in Anbetracht des niedrigeren Re-Test Reliabilitätskoeffizienten der THURSTONE-Skala abschließend sagen, daß die THURSTONE-Skala nicht notwendigerweise der LIKERT-Skala überlegen ist, was nach den zugrundeliegenden Konzeptionen zu vermuten wäre. Des weiteren leiteten wir daraus das Recht ab, die LIKERT-Skalen wie Intervall-Skalen zu behandeln, d.h. bei ihnen die selben Rechenoperationen anzuwenden, wie sie für THURSTONE-Skalen üblich sind.

2. Vorschlag einer revidierten LEKU-Skala

Eine Analyse der wichtigsten Methode dieser Untersuchung bildete ein Hauptanliegen dieser Arbeit. Ausgangspunkt war die LEKU-Skala von DAVIS und VIERNSTEIN (1964) mit 35 Items und 7 Fülleritems, die zuvor lediglich nach der Trennschärfe untersucht worden war, so daß eine weitere Analyse unoblässig schien, zumal eine Kürzung der Skala zu ihrer gut oekonomischen Verwendung in der Schule nahe lag. Verschiedene Lehrer hatten sich dahingehend geäußert, daß das Verfahren für sie nur akzeptabel sei, wenn es keinesfalls mehr als eine halbe Stunde in Anspruch nehme. Nach zwei eingehenden Analysen kann die gekürzte Form der Skala vorgelegt werden. Sie umfaßt 50 Items, wovon 5 Fülleritems sind. Diese entfallen nunmehr auf

die Nummern 3, 10, 30, 38, 41. Die Aufgaben 15, 20, 21, 26, 47 wurden nicht im Sinngehalt, aber im Wortlaut geringfügig verändert. Die mittlere Lösungswahrscheinlichkeit $\bar{P}$ beträgt 57,5; die geschätzte Gültigkeit $r_{tc} = .38$ und die Zuverlässigkeit $r_{tt} = .67$.

LEKU-Skala (reduzierte Form)

Im folgenden ist eine Anzahl von Aussagen aufgeschrieben, über die es bei Lehrern verschiedene Meinungen gibt.

Bitte, machen Sie jeweils ein Kreuz in das Kästchen, das Ihrer Stellungnahme entspricht.

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
1. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist und bleibt die Vermittlung von Kenntnissen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
2. Manche Kinder neigen von Natur aus zur Unehrlichkeit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
3. Meistens fällt einem Kind der Schulbesuch leichter, wenn es schon vor dem schulpflichtigen Alter in einen Kindergarten gegangen ist.	+3	+2	+3	-1	-2	-3
4. Eigentümlicherweise sind es meistens gerade die für ihn uninteressanten und schweren Aufgaben, die für den Schüler und die Entwicklung seines Charakters am nützlichsten sind.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
5. Die Androhung einer Strafe ist in sehr vielen Fällen doch das fruchtbarste Erziehungsmittel.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
6. Ein Kind soll nicht erwarten, sprechen zu dürfen, wenn Erwachsene sprechen wollen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
7. Besonders für eingebildete Schüler ist es manchmal gut, wenn sie vor der Klasse auf ihre Schwächen hingewiesen werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
8. Den ersten Anzeichen einer schlechten Charakterentwicklung bei einem Schüler sollte man mit schärferer Disziplin und strengerer Ordnung begegnen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
9. Prinzipiell sollen Kinder in der Schule nicht ohne Erlaubnis sprechen dürfen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
10. Eine wirkliche Erziehung ist ohne Religion undenkbar.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
11. Ein Schüler, der sich schlecht aufführt, sollte dazu gebracht werden, sich zu schämen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
12. Kinder müssen lernen, daß es ihre Pflicht und Schuldigkeit ist, ihren Eltern gegenüber dankbar und rücksichtsvoll zu sein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
13. Bei Trotzreaktionen eines Schülers soll man auch in kleinen Dingen nicht nachgeben.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
14. Eine der besten Möglichkeiten, Schüchternheit bei einem Kind zu überwinden, ist, es beim Vorlesen aufstehen zu lassen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
15. Über kurz oder lang wird ein Lehrer erkennen, daß die meisten Schüler von Natur aus ungern in die Schule gehen und daher ein gewisser Zwang unerläßlich ist.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
16. Stehlen und Lügen sind Zeichen für eine schlechte Anlage des Kindes.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
17. Meistens vergißt ein Kind seine Sorgen eher, wenn man sie gar nicht beachtet.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
18. Gegenüber einem aggressiven Kind muß man mit entsprechender Strenge auftreten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
19. Man hat es ziemlich schnell heraus, welchen Charakter ein Kind hat.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
20. Kinder und Jugendliche sollten heute öfters darauf hingewiesen werden, welche Opfer ihre Eltern für sie bringen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
21. Die heutigen Kinder und Jugendlichen sind raffinierter als gleichaltrige früherer Zeiten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
22. An dem Spruch "Eine richtige Tracht Prügeln schadet niemandem" ist viel Richtiges dran.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
23. Manche Kinder neigen ohne einen plausiblen Grund zu einer ausgesprochenen Überempfindlichkeit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
24. Wenn ein Schüler wiederholt lügt, soll er entsprechend strenger bestraft werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
25. Bei einem Jungen, der Angst hat, ist es am besten, an seine Männlichkeit zu appellieren.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
26. Es hat seine guten Gründe, daß Kinder aufstehen sollen, wenn sie aufgerufen werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
27. Je mehr ein Schüler versucht, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, desto mehr sollte man ihn ignorieren.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
28. Ein Lehrer soll Unkenntnis vor den Schülern nicht merken lassen, sonst verliert er an Respekt.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
29. Die meisten Schüler haben zu wenig Verantwortungsbewußtsein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
30. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist es, für eine gesunde seelische Entwicklung des Kindes zu sorgen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
31. Ein Lehrer soll bei einer Auseinandersetzung mit einem Schüler nicht nachgeben, sonst verliert er an Respekt.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
32. Die strebsamen und folg-samen Kinder sind fast immer auch die seelisch gesünderen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
33. Wenn ein Schüler lügt, sollte ihm eine Bestrafung angedroht werden.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
34. Wissenschaftliche Methoden sind in der pädagogischen Praxis schließlich doch nur sehr bedingt anwendbar; die eigene Intuition des Lehrers ist meistens doch wirksamer.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
35. Wenn ein Schüler mit seinen Kameraden nicht zurechtkommt, liegt das an ihm selber.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
36. Das moderne Schulwesen macht es den Kindern in vielem zu leicht.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
37. Schüchternheit bei einem Kind ist immer noch besser als Frechheit.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
38. Es kann manchmal gut für einen Schüler sein, wenn er vor der Klasse kritisiert wird.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
39. Ein Kind muß lernen, seine eigenen Wünsche gegenüber denen von Erwachsenen zurückzustellen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
40. Man ist mit den Kindern heutzutage zu freizügig.	+3	"2	+1	-1	-2	-3
41. Gesunde Kinder und Jugendliche haben meistens durchaus Verantwortungsbewußtsein.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
42. Den meisten Schülern fehlt es an der grundsätzlichen Fähigkeit zu selbständigem Denken.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
43. Es ist besser, wenn man die Klagen eines Kindes über seine eingebildeten Krankheiten nicht beachtet.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	<u>Zustimmung</u>			<u>Ablehnung</u>		
	stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
44. Das Schreiben von unanständigen und obszönen Zetteln in der Schule sollte man streng bestrafen.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
45. Ohne die Anwesenheit des Lehrers herrscht in der Klasse fast nie irgendeine Ordnung.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
46. Ein Kind muß lernen, die Stellung des Lehrers als solche zu respektieren.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
47. Im allgemeinen sind Schüler noch zu jung, als daß sie eigene Entscheidungen treffen könnten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
48. Heutzutage gibt es zuviele Berührungspunkte zwischen Mädchen und Jungen außerhalb des Unterrichts.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
49. Ein Kind muß wohl oder übel lernen, seine Privatwünsche weitgehend für sich zu behalten.	+3	+2	+1	-1	-2	-3
50. Die wichtigsten Voraussetzungen für die pädagogischen Bemühungen des Lehrers sind Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer.	+3	+2	+1	-1	-2	-3

Damit scheint zunächst ein Instrument gefunden zu sein, das nach den teststatistischen Gesichtspunkten brauchbar ist und thematisch den komplexen Bereich der Einstellungen von Lehrern gegenüber Schülern und verschiedenen Erziehungsstilen zu erfassen.

sen vermag. Zunächst konnte damit der in der Hypothese g aufgestellten Forderung nahezu entsprochen werden. Zur weiteren Validierung der Skala sollten allerdings Untersuchungen angesetzt werden, in denen die Beziehung zwischen den Ergebnissen der Skala und dem tatsächlichen Lehrerverhalten im Klassenzimmer (Verhaltensbeobachtung) erfaßt wird. Die Untersuchungsergebnisse von McGEE (1955) in Bezug auf die F-Skala ermutigen zu diesem Vorhaben.

ZUSAMMENFASSUNG:

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die aktuelle Frage nach den Einstellungen - den Orientierungsmustern - von Erziehungspersonen und ihrem typischen Erziehungsverhalten gegenüber dem Kinde.

In der speziellen Bearbeitung des Themas beschränkten wir uns zunächst auf die Analyse des Phänomens der autoritären bzw. toleranten Einstellung als einer bedeutsamen Variablen im Erziehungsgeschehen (a), dann auf das Problem der Erfäßbarkeit autoritärer Einstellungen und die Analyse einer geeigneten Methode (b) sowie schließlich auf die Anwendung verschiedener Methoden bei einer repräsentativen Stichprobe von Gymnasiallehrern, um verschiedene Hypothesen - z.B. Zusammenhänge zwischen Autoritarismus und anderen Variablen u.a. - zu überprüfen (c).

Zu a): Um den systematischen Standort autoritärer und toleranter Verhaltensbereitschaften aufzuweisen, schien es unerlässlich, einen Abriß der heutigen Einstellungsforschung voranzustellen, da das hypothetische Konstrukt der Einstellung den theoretischen Bezugsrahmen für das zu untersuchende Problem darstellt. Einstellungen wurden als erworbene objekt- und subjektbezogene Verhaltensbereitschaften gesehen, die spezifische formale Merkmale aufweisen und im Mensch-Umweltbezug Orientierungsfunktion ausüben sowie inhaltlich durch kognitive, affektive und evaluative Komponenten bestimmt sind. Von dieser Begriffsbestimmung ausgehend versuchten wir nachzuweisen, daß die Merkmale des Autoritarismus formal den Einstellungsmerkmalen kongruent sind und meinten daraus die Rechtfertigung ableiten zu können, das Phänomen des "Autoritären" als Spezialfall eines Einstellungsphänomens zu begreifen.

Die erforderliche Abgrenzung zwischen den Konzepten "autoritäre Persönlichkeit" und "Autorität" wurde insofern erwiesen, als sich verschiedene Relationen dessen, was man gemeinhin unter "Autorität" versteht, herausarbeiten ließen, nämlich: Autorität

als personale Eigenschaft (1), als Sachautorität (2) sowie Autorität im Sinne der autoritären Einstellung (3). Bei der Beschreibung dieser drei Bezüge wurde deutlich, daß sich letzterer (3) von den beiden anderen insofern abhebt, als lediglich hier Prinzipien von Gehorsam, Macht und Gewalt impliziert sind und konstituierende Merkmale bilden. Es schien somit von operationeller Bedeutung, den Komplex der autoritären Einstellung von dem Begriff der Autorität zu lösen, ihn eigens und unabhängig zu behandeln, um zu einer Klärung des Konzepts zu gelangen. Die referierten Untersuchungen erbrachten Beweise für eine Übereinstimmung bestimmter Einstellungen autoritärer Personen, die sich insbesondere auf die Merkmale einer hohen Rigidität, geringer Toleranz von Ambiguitäten und dogmatischer Haltungen beziehen. Diese drei dem autoritären Syndrom angehörenden Begriffe wurden anhand einschlägiger Untersuchungen diskutiert. Des weiteren wurden der horizontale Bezug zwischen autoritärer und toleranter Einstellung einerseits sowie die vertikale Interdependenz zwischen autoritärer Machtausübung und autoritärem Befehlsempfang innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen andererseits herausgearbeitet. Diese Interdependenzen zwischen autoritärer Einstellung und Gehorsam gewinnen im Bereich der Erziehung besondere Relevanz, da sie hier einerseits ihre unmittelbaren Niederschläge finden und zum anderen nach ihrer Genese begründet sind, indem autoritäre bzw. tolerante Einstellungen aus ganz bestimmten Erziehungsstilen resultieren. Die entsprechenden empirischen Befunde zu dem Problemkreis der Erziehungsstile waren kritisch zu sichten. Dabei wurde offenbar, daß durch autoritäre im Gegensatz zu toleranten Erziehungshaltungen u.a. die Kreativität des einzelnen unterdrückt und die Kooperation in der Gruppe gemindert wird. Ferner zeigte sich, daß weder die theoretisch-begriffliche noch die methodische Bearbeitung dieser Phänomene als annähernd abgeschlossen gelten darf.

Zu b): Das vordringliche Problem in der weiteren Bearbeitung der anliegenden Fragen bestand darin, geeignete Methoden zur Erfassung des autoritären Einstellungssyndroms zu finden. Die entscheidenden methodischen Ansätze wurden diskutiert und die endgültige Wahl der Methoden für unsere Untersuchung (LEKU-Skala, DO-IA-Skala, ENNR-Skala, A- und AK-Skalen, Berufevergleichs-

skala, Fragebogen zur Person) testtheoretisch begründet, soweit dies erforderlich erschien. Für unseren deutschsprachigen Raum lag es nahe, die einzige für den Schulbereich verfügbare Methode, die für eine große Stichprobe geeignet schien ($N = 766$), zu verwenden. Allerdings war diese Skala (LEKU-Skala zur Erfassung der Lehrereinstellung zu Kind und Unterricht von DAVIS und VIERNSTEIN) vorher lediglich in einer Untersuchung an Lehrstudenten an einer pädagogischen Hochschule benutzt worden, so daß nur spärliche Daten vorliegen konnten und gleichzeitige Aufgabenanalysen unabdingbar schienen. Auf Grund zeitoeconomischer Bedenken von Seiten der Lehrerschaft wurden die Ergebnisse zweier Analysen nach den Verfahren von EDWARDS und von LIERNERT dazu verwendet, die Skala von 72 auf 50 Aufgaben zu reduzieren; sie enthält zur Vermeidung von Antworttendenzen fünf Füllertems (bisher 7), die nicht mitverrechnet werden. Die mittlere Lösungswahrscheinlichkeit der vorgelegten Skala beträgt $\bar{P} = 57,5$, die geschätzte Validität $r_{tc} = .38$ und die Zuverlässigkeit $r_{tt} = .67$. Zur Überprüfung ihrer Gültigkeit besteht der weiterführende Plan, zum einen die Ergebnisse der Skala mit dem realen Lehrerverhalten im Klassenzimmer (Daten der Verhaltensbeobachtung) zu korrelieren und zum anderen die ausschlaggebenden Dimensionen des Lehrerverhaltens mit den grundlegenden Dimensionen des Schülerverhaltens so in Beziehung zu setzen, daß ein möglichst breiter Anteil der Varianz der Kriterien erklärt werden kann.

Zu c): In theoretischer Hinsicht ergab sich aus den empirischen Befunden, daß die Konzepte autoritäre Einstellung, Dogmatismus, Intoleranz der Ambiguität und Rigidität ein Begriffssyndrom bilden, dessen methodische Differenzierung bislang noch nicht ausweisbar gewährleistet ist. Die angewandten Verfahren ergaben hochsignifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen mit dem Spezifikum einer vergleichsweise niedrigen Korrelation der Rigiditätswerte mit den anderen Variablen, was die Befunde von BRENGELMANN und BRENGELMANN (1960) erhärtet und damit erklärt werden kann, daß die Rigidität weniger erziehungsabhängig ist und außerdem nach Maßgabe der NR-Skala im Gegensatz zu den anderen Konzepten mehr Leistungsaspekte enthält. Unterstrichen

wurde diese Interpretation zudem noch durch die bedeutsame Korrelation zwischen den Aussagen starker Berufsbelastung in der Berufevergleichsskala und dem Faktor der Rigidität. Im Vergleich dazu konnte zwischen den Variablen autoritäre Einstellung, Intoleranz der Ambiguität und Dogmatismus einerseits und vermeintlicher Berufsbelastung andererseits kein Zusammenhang festgestellt werden.

Die Ergebnisse der LEKU-Skala im Speziellen verifizieren die Hypothese, daß die in der Stichprobe untersuchten Gymnasiallehrer in der Mehrzahl autoritäre Äußerungen befürwortet und damit tolerante Erziehungsmodi zu vernachlässigen geneigt sind. Das arithmetische Mittel liegt um 30 Punkte über dem theoretischen Mittelwert der Skala bei einer einfachen Abweichung von $s = 53,04$.

Im Vergleich zu anderen einschlägigen Berufsgruppen (Volksschullehrer und angehende Berufsschullehrer) konnte nachgewiesen werden, daß die Lehrer an Gymnasien signifikant höhere Autoritarismuswerte hatten, was u.a. aus der Tatsache erklärbar ist, daß für den Fall der Lehrsituation im Gymnasium das Engagement an die pädagogische Form hinter die höher veranschlagten Sachwerte und Stoffbezogenheiten zurücktritt.

Des weiteren ließ sich bestätigen, daß autoritäre Erziehungsstile alters- und geschlechtsabhängig sind, wobei höhere Autoritarismuswerte mit höherem Alter und eindeutig gehäuft bei Lehrerinnen als bei männlichen Erziehern auftreten ($P = 1\%$). Zur Erklärung dieses Phänomens wurde die DOLLARDSche Aggressions-Frustrations-Hypothese herangezogen.

Als Nebenergebnis ist erwähnenswert, daß koedukative Erziehungsformen häufig mit toleranten Einstellungen gegenüber verschiedenen Erziehungsformen gepaart sind.

Weitere Zusammenhänge und Trends konnten vorerst nicht überprüft werden. Wir sind uns bewußt, daß manche Lösungsversuche problematisch bleiben mußten, manches sich unserer derzeitigen Einsicht verschließt: allerdings ist das bei einem Problemkreis, dessen Schwierigkeiten sowohl im Gegenstand wie in der Methode

und im Material liegen, verständlich.

In theoretischer wie empirischer Hinsicht erhebt sich die Forderung, daß insbesondere methodisch noch viel getan werden muß, um die entscheidenden Konzepte präziser fassen zu können, aber auch, um zum Beispiel bei der Auswahl von Erziehungspersonen gezieltere Auswahlkriterien für definierte Aufgaben treffen zu können.

LITERATURVERZEICHNIS :

1. ABELSON, R.P.: A Technique and a Model for Multi-Dimensional Attitude Scaling. Public Opinion Quarterly, 1954/1955, 405 - 418.
2. ABELSON, R.P. et al. (Ed.): Theories of Cognitive Consistency, Chicago 1968.
3. ABERLE, D.F. und NAEGELE, K.D.: Middle Class Fathers' occupational Role and Attitudes toward Children. Americ. J. Orthopsychiatr. 1952, 22, 366 - 378.
4. ACKERMANN, M.W., and JAHODA, Marie: Anti-Semitism and Emotional Disorder. New York 1950.
5. ADAMS, R.G.: The Behavior of Pupils in Democratic and Autocratic Social Climates. Unpubl. Ed. D. Dissertation Stanford Univ. 1945.
6. ADAMSON, R.E.: Functional Fixedness as Related to Problem-Solving: A Repetition of 3 Experiments. J. exp. Psychol. 1952, 44, 288 - 291.
7. ADAMSON, R.E., and TAYLOR, D.W.: Functional Fixedness as Related to Elapsed Time and to Set. J. exp. Psychol. 1954, 47, 122 - 126.
8. ADORNO, T.W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D.S. and SANFORD, R.U.: The Authoritarian Personality. New York 1950.
9. ADORNO, T.W.: Starrheit und Integration. Zu Klaus Eyferths Aufsatz in Heft X/3 dieser Zeitschrift. In: Psychol. Rundschau 1959, 10, 292 - 294.
10. ADORNO, T.W.: Tabus über dem Lehrberuf. Neue Sammlung. 1965, 487 - 498.
11. AEBLI, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. S. 151 - 191. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4; Begabung und Lernen. Stuttgart 1964.
12. AIBAUER, H.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers. Regensburg 1954.
13. ALLEN, ROBERT F.: A Preliminary Exploratory Study of Authoritarianism as Manifested in the Formal Education of Children. Diss. Abstracts, 1957, 17, 1950.
14. ALLESCH v., G.J.: Zur Methode der Psychologie. Psychol. Rundschau, 1950, 2, 75 - 81.
15. ALLPORT, F.H.: Social Psychology, Boston 1924.

16. ALLPORT, G.W., KRAMER, B.M.: Some Roots of Prejudice. *Journal of Psychology*, 1946, 22, 9 - 39.
17. ALLPORT, G.W.: *Persönlichkeit*. Meisenheim 1959 (1. Auflage Stuttgart 1949).
18. ALLPORT, G.W.: *The Nature of Prejudice*, Cambridge/Mass. 1954.
19. ALLPORT, G.W.: The Historical Background of Modern Social Psychology. In: Lindzey G. (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, Vol. 1 Cambridge/Mass. 1954.
20. ALLPORT, G.W.: Attitudes. In: Murchison (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, Excerpt in: Fishbein, M. Rds. in *Attitude Theory and Measurement*. New York 1967.
21. ALLPORT, G.W.: Historical Introduction. In: Lindzey G. and Aronson, E. (Ed.) *The Handbook of Social Psychology*. Reading/Mass. 1968³, 1 - 80.
22. ANDERSON, H.H.: Domination and Integration in the Social Behavior of Young Children in an Experimental Play Situation. *Genet. Psychol. Monographs*. 1937, 19, 341 - 408.
23. ANDERSON, H.H.: Domination and Social Integration in the Behavior of Kindergarten Children and Teachers. *Genet. Psychol. Monographs*. 1939, 21, 287 - 385.
24. ANDERSON, H.H.: Studies in Dominative and Socially Integrative Behavior. *Am. J. Orthopsychiat.* 1945, 15, 133 - 139.
25. ANDERSON, H.H., BREWER, J.E., REED, M.F.: Studies of Teachers' Classroom Personalities. III. Follow-up Studies on the Effects of Dominative and Integrative Contacts on Children's Behavior. *Appl. Psychol. Monographs*. 1946, 11, 3 - 156.
26. ANDERSON, H.H. (Hrsg.): *Creativity and its Cultivation*. New York, 1959.
27. ANDERSON, R.C.: Learning in Discussions. A résumé of the Authoritarian-Democratic Studies. *Harv. Educ. Rev.* 1959, 29, 201 - 215.
28. ANDRY, R.: *Delinquency and Parental Pathology*. London 1960.
29. ANISFELD, M., MEMOZ, S.R., LAMBERT, W.E.: The Structure and Dynamics of Ethnic Attitudes of Jewish Adolescents. *J. of Abnormal and Social Psychology* 1963, 66, 31 - 36.
30. APPLEZWEIG, D.G.: Some Determinants of Behavioral Rigidity. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 1954, 49, 224 - 228.

31. ARENDT, H., What was Authority? In: Friedrich, C.J. Authority. Cambridge/Mass. 1958, 81 - 112.
32. ARNOLD, W.: Die Notwendigkeit und der Plan einer Neuordnung der Lehrerbildung. Psychol. und Praxis. 1963, Bd. 7, 1 - 14.
33. ARONSON, E., CARLSMITH, J.M.: Effect of the Severity of Threat on the Devaluation of Forbidden Behavior. J. abnorm. Soc. Psychol. 1963, 66, 584 - 588.
34. BAEYER-KATTE v.: Das Verlockende im NS-Führerprinzip. In: Polit. Psychol. Bd. 2. Frankfurt 1963.
35. BALDWIN, A.L.: Socialization and the Parent-Child Relationship. Child Development. 1948, 127 ff.
36. BALDWIN, J.M.: Dictionary of Philosophy and Psychology (3 Vols.) New York 1901 - 1905.
37. BANDURA, A., WALTERS, R.H.: Adolescent Aggression. New York 1959.
38. BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S.A.: Transmission of Aggression through Imitation of Aggression Models. J. abnorm. Soc. Psych. 1961, 63, 375 - 381.
39. BANDURA, A.: Social Learning through Imitation. In: Jones, M.R. (Hrsg.) Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln 1962, 211 - 269.
40. BANDURA, A., WALTERS, R.H.: Social Learning and Personality Development. New York 1963.
41. BANDURA, A., WHALEN, C.K.: The Influence of Antecedent Reinforcement and Divergent Modeling Cues on Patterns of Self-Reward. J. Pers. Soc. Psychol. 1963, 3, 373 - 382.
42. BANDURA, A., KUPERS, C.J.: Transmission of Patterns of Self Reinforcement through Modeling. J. abnorm. Soc. Psychol. 1964, 69, 1 - 9.
43. BANDURA, A.: Influence of Models' Reinforcement and Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. J. pers. soc. Psychol. 1965, 1, 589 - 595.
44. BANDURA, A., GRUSEC, J.E., MENLOVE, F.L.: The Influence of Symbolization and Incentive Set on Observational Learning (unveröffentl. Manuskript, zit. in Bandura 1965).
45. BANDURA, A.: Principles of Behavior Modification. New York 1969.

46. BARR, A.S.: The Measurement and Prediction of Teaching Efficiency. A Summary of Investigations. J. Exp. Educ. 1948, 16, 203 - 283.
47. BARTLETT, F.C.: The Cooperation of Social Groups: A Preliminary Report and Suggestion. Occup. Psychol. 1938, 12, 30 - 42.
48. BASS, B.M.: Authoritarianism or Acquiescence? J. Abnorm. Soc. Psychol. 1955, 51, 616 - 623.
49. BASS, B.M.: Development and Evaluation of a Scale for Measuring Social Acquiescence. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1956/51/ 296 - 299.
50. BASTINE, R., CHARLON, M., GRÄSSNER, D., SCHWÄRZEL, W.: Konstruktion eines Fragebogens zur direktiven Einstellung von Lehrern (FDE). Zeitschr. f. Entwickl. Psychologie u. Pädagog. Psychologie 1969. Bd. I, Heft 3, 176 - 189.
51. BAUMGÄRTNER, A.M.: Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen. München 1969.
52. BAUMGARTEN-TRAMER, F.: Democracy and Character. Brit. J. Psychol. 1947, 38, 20 - 22.
53. BAXTER, B.: Teacher Pupil Relationships. New York 1941.
54. BAXTER, J.C., LERNER, J.C., MILLER, J.F.: Identification as Function of the Reinforcing Quality of the Model and Socialization Background of the Subject. J. Pers. Soc. Psychol. 1965, 2, 692 - 697.
55. BEAMER, G.C., LEDBETTER, E.W.: The Relation between Teacher Attitudes and the Social Service Interest. J. educ. Res., 1957, 50, 655 - 666.
56. BECKER, W.C.: Consequences of Different Kinds of Parental Discipline. In: Hoffmann, M.L. und Hoffmann, L.W. (Hrsg.): Review of Child Development Research. New York 1964, 169 - 208.
57. BEIER, E.G., RATZEBURG, F.: The Parental Identifications of Male and Female College Students. J. abnorm. Soc. Psych. 1953, 48, 569 - 572.
58. BEILIN, H.: Teachers' and Clinicians' Attitudes toward the Behavior Problems of Children. A Reappraisal. In: Child Development, 1959, 30, 9 - 25.
59. BERELSON, B.R., LAZARSFELD, P.F., Mc PHEE, W.N.: Voting: A Study of Opinion Formation During a Presidential Campaign. Chicago 1954.

60. BERG, E.A.: A Simple Objective Technique for Measuring Flexibility in Thinking. J. gen. Psychol. 1948, 39, 15 - 22.
61. BERGHE, van den, P.L.: The Dynamics of Racial Prejudice: An Idealtyp Dichotomy, in: Soc. Forces, 1958, 37, 138 - 141.
62. BERKOWITZ, L.: Aggression. A Social-Psychological Analysis. New York 1962.
63. BERLINER VERBAND DER LEHRER UND ERZIEHER. Die Arbeitszeit des Lehrers. Berlin 1961.
64. BERNARD, L.L.: Attitudes Social. In: Encyclopedias of the Social Sciences. Vol. 2, ed. by E.R.A. Seligmann and A. Johnson, New York 1930.
65. BERNFELD, S. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 3, Meisenheim 1970.
66. BERNHARD, U.: Wie Jugendliche die Juden sehen. Zulassungsarbeit zur Diplomprüfung. München 1959.
67. BERNSTEIN, E.: Quickness and Intelligence. Brit. J. Psychol. Monogr. Suppl. 1924, 3, No. 7.
68. BEST, W.H., SHONER, C.P.: Social Distance and Politics. Some selected Relationships. Sociol. Res. 1956, 40, 339 - 342.
69. BINGHAM, W., MOORE, B.U.: How to Interview. New York 1931.
70. BIRTH, K., PRILLWITZ, G.: Führungsstile und Gruppenverhalten von Schulkindern. Zeitschr. f. Psychologie. 1959, 163, 230 - 301.
71. BISHOP, B.M.: Mother-Child Interaction and the Social Behavior of Children. Psychol. Monogr. 1951, 65, Nr. 328.
72. BLÄTTNER, F.: Das Gymnasium. Heidelberg 1960.
73. BLEULER, E.: Lehrbuch der Psychiatrie. Berlin 1943².
74. BLOCHMANN, E.: Die Sitte und der pädagogische Takt. Die Sammlung 1951, Bd. 6, 589 - 593.
75. BLOCK, J., BLOCK, J.: Intolerance of Ambiguity and Ethnocentrism. J. Pers. 1950, 19, 303 - 311.
76. BLOCK, J., BLOCK, J.: An Investigation of the Relationship between Intolerance of Ambiguity and Ethnocentrism. J. Pers. 1951, 19, 303 - 311.

77. BLOCK, J.: Personality Characteristics Associated with Fathers' Attitudes toward Child Rearing. Child Development 1955, 26, 41 - 48.
78. BLUMBERG, A.: "Are Teachers Doormats?" In: Educ. Admin. Superv., 1959, 45, 215 - 219.
79. BOGARDUS, E.S.: Social Distance and its Origins. J. Appl. Sociol. 1925, 9, S. 216 - 226.
80. BOGARDUS, E.S.: Measuring Social Distances. J. Appl. Sociol. 1925, 9, 299 - 308.
81. BOGARDUS, E.S.: Fundamentals of Social Psychology (2. Aufl.) New York 1931.
82. BOGARDUS, E.S.: Changes in Racial Distances. International J. of Opinion and Attitude Research. 1947, 1, 55 - 62.
83. BOLLINGER, R.V.: Social Impact of the Teacher and Pupil. J. Exp. Educ. 1945, 13, 153.
84. BOLTE, K.: Wandlungen und Strukturen in unserer Gesellschaft. Untersuchungsbericht d. soz. Seminars d. Univ. Kiel. 1955.
85. BOLTE, K.M.: "Sozialer Aufstieg und Abstieg." Stuttgart 1959.
86. BRACKEN, H.v.: Zur Sozialpsychologie der Autorität. Psychol. Rundschau, 1950, 94 - 102.
87. BRADBURN, N.M.: Achievement and Father Dominance in Turkey. J. abnorm. soc. Psychol. 1963, 67, 464 - 468.
88. BRAEN, B.B.: Development of a Theoretically Based Manifest Rigidity Inventory. Psychol. Rep. 1960, 6, 75 - 88.
89. BRANDSTÄTTER, H.: Psychologische Testtheorie. Vorlesungsskriptum. München 1968.
90. BRENGELMANN, J.C.: "Differences in Questionnaire Responses between English and German Nationals. In: Acta Psychol., Amst., 1959, 16, 339 - 355.
91. BRENGELMANN, J.C., und BRENGELMANN, L.: Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, neurotischen Tendenz und Rigidität. Ztschr. f. exp. und angew. Psychol. 1960, 7, 291 - 331.
92. BRENGELMANN, J.C., und BRENGELMANN, L.: Deutsche Validierung bei Fragebogen dogmatischer und toleranter Haltungen. Ztschr. f. exp. und angew. Psychol. 1960, 7, 451 - 471.

93. BREZINKA, W. (Hrsg.): *Erziehung als Beruf*. Wien 1955.
94. BREZINKA, W.: *Erziehung als Lebenshilfe*. Wien-München 1957.
95. BRONFENBRENNER, U.: *Socialization and Social Class Through Time and Space*. In: Maccoby, E.E., Newcomb, I.M. und Hartley, E.L. (Hrsg.): *Readings in Social Psychology*. New York 1958, 400 - 429.
96. BRONFENBRENNER, U.: *Some Familial Antecedents of Responsibility and Leadership in Adolescents*. In: Petrullo, L. und Bass, M. (Hrsg.): *Leadership and Interpersonal Behavior*. New York 1961, 239 - 271.
97. BRONFENBRENNER, U., DEVEREUX, E.C.: *Family Authority Structure and Adolescent Behavior*. Ber. 16. Internat. Kongr. Psychol. Amsterdam 1962, 414 - 418.
98. BRONFENBRENNER, U.: *Wandel der amerikanischen Kindererziehung*. In: Friedeburg, v. L. (Ed.) *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln-Berlin 1965.
99. BROOKOVER, W.B.: *Person - Person Interacting Between Teachers and Pupils and Teaching Effectiveness*. In: J. Educ. Res. 1940, 94, 272 - 287.
100. BROWN, J.F.: *Modification of the Rosenzweig Picture Frustration Test to Study Hostile Interracial Attitudes*. J. Psychol. 1947, 24, 247 - 272.
101. BROWN, R.W.: *A Determinant of the Relationship Between Rigidity and Authoritarianism*. J. abn. Soc. Psychol. 1953, 48, 469 - 476.
102. BROWN, R.W. *Social Psychology*. New York 1965.
103. BRÜCKNER, P.: *Zur Pathologie des Gehorsams*. In: Polit. Psych. Bd. 4, 65 - 78, Frankfurt 1966.
104. BRUNNER, J.S., POSTMAN, L.: *An Approach to Social Perception*. In Dennis W. (Ed.) *Current Trends in Social Psychology*. Univ. Pittsburgh Press 1951.
105. BUDD, W.C. BAKELY, L.S.: *Response Bias on the Minnesota Teacher Attitude Inventory*. J. Educ. Res. 1958, 51, 707 - 709.
106. BÜHLER, Ch.: *Kindheit und Jugend*. Leipzig 1928.
107. BYRNE, D.: *Parental Antecedents of Authoritarianism*. J. Pers. Soc. Psychol. 1965, 1, 369 - 373.

108. CALLIS, R.: Change in Teacher-Pupil Attitudes Related to Training and Experience. *Educ. Psychol. Measmt.* 1950, 10, 718 - 727.
109. CALLIS, R., FERGUSON, J.L.: Cluster Analysis of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Columbia Univ. of Missouri* 1953/Rep. No. 2, ONR 649 (001).
110. CALLIS, R.: The Efficiency of the Minnesota Teacher Attitude Inventory for Predicting Interpersonal Relations in the Classroom. *J. appl. Psychol.* 1953, 37, 82 - 85.
111. CAMPBELL, D.T.: The Indirect Assessment of Social Attitudes. *Psychol. Bull.* 1950, 47, 15 - 38.
112. CAMPBELL, D.T.: Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions. In: Koch, S. (Ed.) *A Study of Science*, Bd. V, New York 1963.
113. CAMPBELL, D.T., KRUSKAL, W.H., WALLACE, W.P.: Seating Aggregation as an Index of Attitude. *Sociometry*, 29, 1966.
114. CAMPBELL, N.: The Elementary School Teacher's Treatment of Classroom Problems. N.Y. Bureau of Publications. Teacher College, Columbia University 1935. In: C.R. Rogers: *The Clinical Treatment of the Problem Child*. Boston, 1939, 224 - 225.
115. CAMPBELL, S.: Two Problems in the Use of the Open Question. In: *Journal of Abnorm. Soc. Psychol.* Bd. 40, 1945.
116. CANTRIL, H.: General and Specific Attitudes. *Psychol. Monogr.* 1932, 192.
117. CANTRIL, H.: Attitudes in the Making Understanding the Child. 1934, 4, 13 - 15.
118. CANTRIL, H.: The Intensity of an Attitude. *J. abnorm. Soc. Psychol.* 1946, 41, 129 - 135.
119. CARMICHAEL, D.M.: The Cooperation of Social Groups. *Brit. J. Psychol.* 1938, 29, 206 - 231; 329 - 344.
120. CARTWRIGHT, D.: *Studies in Social Power*. Ann Arbor 1959.
121. CARTWRIGHT, D., ZANDER, A.: *Group Dynamics*. Evanston 1962².
122. CASELMANN, C.: *Wesensformen des Lehrens*. Stuttgart 1964³.
123. CASELMANN, C.: Die Wiedergewinnung der Autorität. In: *Dienendes Wort*. Karlsruhe, o.Jg.

124. CATTELL, R.B.: The Riddle of Perseveration. *J. Pers.* 1946, 14, 229 - 267.
125. CATTELL, R.B.: Description and Measurement of Personality. New York 1946.
126. CATTELL, R.B., TINNER, L.G.: The Varieties of Structural Rigidity. *J. Personality*, 1949, 17, 321 - 341.
127. CATTELL, R.B.: Personality. New York 1950.
128. CATTELL, R.B., MAXWELL, E.J., LIGHT, B.H., UNGER, M.P.: The Objective Measurement of Attitudes. *Brit. J. Psychol.* 1950/50.
129. CATTELL, R.B., TINNER, A.E.: Structural Rigidity and Relation to Learning Theory and Clinical Psychology. *Psychol. Review* 1952, 59, 23 - 39.
130. CATTELL, R.B., DUBIN, S.S., SAUNDERS, D.K.: Verification of Hypothesized Factors in one Hundred and Fifteen Objective Personality Tests. *Psychometrika* 1954, 19, 209 - 230.
131. CATTELL, R.B.: The Scientific Analysis of Personality. Harmondsworth 1965.
132. CHAMPNEY, H., MARSHALL, H.: Optimal Refinement of the Rating Scale. *J. Appl. Psychol.* 23, 1939.
133. CHAMPNEY, H.: The Measurement of Parent Behavior Child Development. 1941, 12, 131 - 166.
134. CHAPMAN, L.J., CAMPBELL, D.T.: Response Set in the F-Scale. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 1957, 54, 129 - 132.
135. CHAPPELL, T.L. and CALLIS, R.: The Efficiency of the Minnesota Teacher Attitude Inventory for Predicting Interpersonal Relations in a Naval School. Columbia: Univ. of Missouri, 1954 (Rep. No 5 ONR (OO)).
136. CHAVE, E.J.: A New Type Scale for Measuring Attitudes. *Relig. Educ.* 1928, 23, 364 - 369.
137. CHEIN, J.: Behavior Theory and the Behavior of Attitudes: Some Critical Comments. *Psychol. Review* 1948, 55, 175 - 188. Excerpted in Fishbein M. Readings in Attitude Theory and Measurement. 1967.
138. CHOROST, S.B.: Parental Child-Rearing Attitudes and Their Correlates in Adolescent Hostility. *Genet. Psychol. Monogr.* 1962, 66, 49 - 90.
139. CHOWN, S.M.: "Rigidity: A Flexible Concept". *Psychol. Bull.* 1959, 56, 195 - 223.

140. CHRISTENSEN, C.M.: Relationship between Pupilachievement, Pupil affect Need, Teacherwarmth and Teacher Permissiveness. J. Educ. Psychol. 1960, 51, 169 - 174.
141. CHRISTENSEN, C.M.: A Note on Dogmatism and Learning. J. of Abnorm. and Soc. Psychol. 1963, 66, 75 - 76.
142. CHRISTIE, R.: The Effect of Frustration Upon Rigidity in Problem Solution. Amer. Psychologist. 1950, 5, 296 - 297.
143. CHRISTIE, R., JAHODA, M. (Eds): Studies in the Scope and Method of "The Authoritarian Personality". Glencoe Jll. 1954.
144. CHRISTIE, R., HAVEL, J., SEIDENBERG, B.: Is the F-Scale Irreversible? J. abnorm. Soc. Psychol. 1958, 56, 143 - 159.
145. CHURCH, R.M.: The Varied Effects of Punishment on Behavior. Psychol. Review. 1963, 70, 369 - 402.
146. CLARK, K.B., CLARK, M.P.: The Development of Consciousness of Self and the Emergence of Racial Identification in Negro Pre-School Children. J. abnorm. Soc. Psychol. 1939, 10, 591 - 599.
147. CLAUSS, L.F.: Rasse und Seele. Leipzig 1926, 1933³.
148. CLINE, U.B.R., NEEDHAM, W.E.: A Factor Analytic Study of the Father Form of the Parental Attitude Research Instrument. Psychol. Res. 1963, 13, 65 - 72.
149. COHEN, A.K.: Kriminelle Jugend. Rde. 1961.
150. COHEN, A.K., HODGES, H.M.: Characteristics of the Lower-Blue-Collar-Glass. In: Social Problems. 10, 1963, 303 - 334.
151. College Study in Intergroup Relations (Cook L.A.) Study Forms and Techniques in Intergroup Relations. Supplementary Sheet. No 5. Detroit 1948.
152. COOK, W.W., LEEDS, C.H., CALLIS, R.: The Minnesota Teacher Attitude Inventory. New York. Psychological Corp. 1951.
153. COOK, W.W., MEDLEY, D.M.: The Relationship Between Minnesota Teacher Attitude Inventory Scores and Scores on Certain Scales of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory. J. appl. Psychol. 1955, 39, 123 - 129.
154. COOK, W.W., KEARNEY, N.C., ROCCHIO, P.D., THOMPSON, A.: Significant Factors in Teachers' Classroom Attitudes. J. Teacher Educ. 1956, 7, 274 - 279.

155. COOMBS, C.H.: Theory and Methods of Social Measurement. In: Festinger, L. und Katz, D. (Eds): Research Methods in the Behavioral Sciences. New York 1953.
156. COOMBS, H.: Psychological Scaling Without a Unit of Measurement. Excerpted from Psychological Review, 1950, 57, 145 - 158. In: Fishbein, M.: Readings in Attitude Theory and Measurement. 1967, 117 - 124.
157. CORDT, W.: Eindrücke aus NS-amerikanischen Schulen in: Neue deutsche Schule, Bd 17 (1965) 195 - 197; 217 - 219.
158. CORRELL, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie. Donauwörth 1966.
159. CORRELL, W.: Das pädagogisch-psychologische Problem der Beziehung zwischen Lehrstil und Lernleistung. In: Hermann Theo, Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions. Göttingen. 1966, 225 - 249.
160. COSTIN, F.: Dogmatism and Learning: A Follow-Up of Contradictory Findings. The J. of Educ. Res. 1965, 59, 186 - 188.
161. COTTLE, W., POWNALL, J.E., STEINMEL, R.J.: Counselors and Teachers Take the Experimental Attitude Scale. Personnel Guid. J. 1955, 33, 374 - 378.
162. COURTNEY, P.D., GREER, F.L., MASHING, J.: Leadership Identification and Acceptance. Philadelphia 1952.
163. COWEN, E.L., THOMPSON, G.G.: Problem Solving Rigidity and Personality Structure. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1951, 46, 165 - 176.
164. COWEN, E.L.: The Influence of Varying Degrees of Psychological Stress on Problem-Solving Rigidity. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1952, 47, 512 - 519.
165. COWEN, E.L.: A Study of the Influence of Varying Degrees of Psychological Stress on Problem Solving Rigidity. 1952, 47, 512 - 519.
166. COWEN, E.L., WEINER, M., HESS, J.: Generalization of Problem-Solving Rigidity. J. Consult. Psychol. 1953, 17, 100 - 103.
167. CRANDALL, U.J., PRESTON, A.: Patterns and Levels of Maternal Behavior. Child Development. 1955, 26, 267 - 277.
168. CROCKETT, W.H., MEIDINGER, Th.: Authoritarianism and Interpersonal Perception. J. abnorm. Soc. Psychol. 1956, 53, 378 - 380.

169. CRONBACH, L.J.: An Experimental Comparison of the Multiple True-False and Multiple-Choice Tests. J. Educ. Psych. 1941, 32, 533 - 543.
170. CRONBACH, L.J.: Studies of Acquiescence as a Factor in the True-False Test. J. Educ. Psychol. 1942, 33, 401 - 415.
171. CRONBACH, L.J.: Response Sets and Test Validity. Educ. Psychol. Measurement. 1946, 6, 475 - 494.
172. CRONBACH, L.J.: Further Evidence on Response Sets and Test Design. Educ. Psychol. Measurement. 1956, 10, 3 - 31.
173. CRONBACH, L.J., MEEHL, P.E.: Construct Validity in Psychological Tests. Psychol. Bull. 1955, 52, 281 - 302.
174. CROSS, H.J.: The Relation of Parental Training Conditions to Conceptual Level in Adolescent Boys. J. Pers. 1966, 1, 36 - 51.
175. CURFMAN, M.: An Experimental Investigation of Some of the Influences of Authoritarian and Democratic Atmospheres on the Behavior of Small Groups. Stanf. University Calif. Stanf. Univ. M.A. Thesis 1939.
176. DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland . München 1965.
177. DAS, J.P. and NANDA, P.C.: Mediated Transfer of Attitudes. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1963, 66, 12 - 16.
178. DAVIDS, A.: Some Personality and Intellectual Correlates of Intolerance of Ambiguity. J. of Abnorm. and Soc. Psychol. 1955, 51, 415 - 420.
179. DAVIS, A., HAVIGHURST, R.J.: Father of the Man. Boston 1947.
180. DAVIS, E.E.: Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung. In: Polit. Psychologie. Bd 3, Frankfurt 1964.
181. DAVIS, E.E., VIERNSTEIN, N.: Bericht über das Projekt zur Untersuchung pädagogisch relevanter Fragen bei der Ausbildung von Lehrern an der Hochschule für Erziehung der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt a.M. Unveröffentl. Manuskript. München. Urbana, 1964.
182. DERI, S., DINNERSTEIN, D., HARDING, G., PEPITONE, A.D.: Techniques for the Diagnosis and Measurement of Inter-group Attitudes and Behavior. Psychol. Bull. 1948, 45, 248 - 271.

183. DEVEREUX, E.L., BRONFENBRENNER, U.: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik. In: Friedeburg, L.v. (Hrsg): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln 1965, 335 - 357.
184. DIBNER, A.S.: Ambiguity and Anxiety. J. of Abnorm. and Soc. Psychol. 1958, 56, 165 - 174.
185. DIETRICH, Th.: Wie ich mir die Erwachsenen wünsche. Schola, 6. Jahrg. Heft 7, 1951.
186. DÖRING, W.O.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. 1925.
187. DÖRING, W.O.: Pädagogische Psychologie. 1929.
188. DOLL, D.C.: High-School-Pupils' Attitudes Toward Teaching Procedures. School Rev. 1947, 55, 665.
189. DOLLARD, J. et al: Frustration and Aggression. New Haven, Conn. 1939.
190. DOMAS, S.J., TIEDEMAN, D.U.: Teacher Competence An Annotated Bibliography. J. exp. Educ. 1950, 19, 99 - 218.
191. DOOB, L.W.: The Behavior of Attitudes. Psychol. Review. 1947, 54, 35 - 156.
192. DROBA, D.D.: The Nature of Attitude. J. Soc. Psychol. 1933, 4, 444 - 463.
193. DUBIN, R.: Human Relations in Administration. New York 1951.
194. DUBIN, S.S.: Verbal Attitude Scores Predicted from Responses in a Projektive Technique. Sociometry, 1940, 3, 24 - 28.
195. DÜKER, H.: Psychologie und Geisteswissenschaft. Studium Generale, 1958, 5.
196. DUIJKER, H.C.J., FRAISSE, P., MEILLI, R., GLERON, P., PAILLARD, J.: Les Attitudes. Symposium. Press Univ. de France, Paris 1961.
197. DUNCKER, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1935.
198. DUNCKER, K.: On Problem Solving. Psychol. Monogr. 1946/58, Nr. 270.
199. DUVALL, E.N.: Conceptions of Parenthood. Amer. f. Sociol. 1946, 52, 195 - 203.

200. EDMINSTON, R.W., BRADDOCK, R.W.: Study of the Effect of Various Teaching Procedures Upon Observed Group Attention on Secondary School. J. Educ. Psychology, 1941, 32, 665.
201. EDWARDS, A.L., KENNY, K.C.: A Comparison of the Thurstone and Likert Techniques of Attitude Scale Construction. J. appl. Psychol. 1946, 30, 72 - 83.
202. EDWARDS, A.L., KILPATRICK, F.B.: A Technique of the Construction of Attitude Scales. J. appl. Psychol. 1948, 32, 374 - 384.
203. EDWARDS, A.L.: Techniques of Attitude Scale Construction. New York 1957.
204. EHRLICH, H.J.: Dogmatism and Learning. J. of abnorm. and Soc. Psychol. 1961, 62, 148 - 149.
205. EKMAN, G., SJOBERG, L.: Scaling Annual Review of Psychol. 1965, 16, 451 - 474.
206. ELDER, G.H.: Structural Variations in the Child Rearing Relationship. Sociometry. 1962, 25, 241 - 262.
207. ELDER, G.H.: Parental Power Legitimation and its Effect on the Adolescent. Sociometry. 1963, 26, 50 - 65.
208. ELDER, G.H., BOWERMANN, C.E.: Family Structure and Child Rearing Patterns: The Effect of Family Size and Sex Composition. Amer. Sociol. Rev. 1963, 28, 891 - 905.
209. ELLIS, B.: Basic Concepts of Measurement. London 1966.
210. ENGLISH, H.B., ENGLISH, A.C.: A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms. London 1958.
211. EPSTEIN, R.: Authoritarianism, Displaced Aggression and Social Status of the Target. J. of Personality and Social Psychology. 1965, 2, 585 - 589.
212. ERIKSON, E.H.: Childhood and Society. New York 1950.
213. ERIKSON, E.H.: Kind und Gesellschaft. Stuttgart 1965².
214. EVANS, M.C., CHEIN, J.: The Movie Story Game: A Projective Test of Interracial Attitudes for Use with Negro and White Children. Report of the American Psychological Association. Boston 1948.
215. EYFERTH, K.: Starrheit und Integration. Psychol. Rundschau. 1959, 10, 159 - 169.

216. EYFERTH, K.: Typologische Aspekte des Problems der autoritären Persönlichkeit. In: Politische Psychologie. Frankfurt 1963, 2, 67 - 74.
217. EYFERTH, K.: Das Lernen von Haltungen, Bedürfnissen und sozialen Verhaltensweisen. In: Bergius R. (Ed.), Handbuch der Psychologie, Band 1, 2. Halbband, Göttingen 1964.
218. EYFERTH, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: Theo Herrmann (Ed.) Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966, 17 - 31.
219. EYSENCK, H.J.: General Social Attitudes. J. Soc. Psychol., 1944, 19, 207 - 227.
220. EYSENCK, H.J.: Primary Social Attitudes I. The Organisation and Measurement of Soc. Attitudes. Int. J. Opin. Attit. Research, 1947, 1, 49 - 84.
221. EYSENCK, H.J.: Primary Social Attitudes as Related to Social Class and Political Party. Brit. J. Soc. 1951, 2, 198 - 209.
222. EYSENCK, H.J.: Psychology of Politics London. Routledge and Kegan Paul 1953.
223. FERGUSON, L.W.: The Requirement of an Adequate Attitude Scale. Psychol. Bull. 1939, 36, 665 - 673.
224. FERGUSON, L.W.: A Study of the Likert Technique of Attitude Scale Construction. J. Soc. Psychol. 1941, 13, 51 - 57.
225. FERGUSON, L.W.: The Factorial Interpretation of Test Difficulty. Psychometrika 1941, 6, 323 - 329.
226. FERGUSON, L.W., BROWN, K.B., CALLIS, R.: Factor Analysis of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. Columbia: Univers. of Missouri, 1954, (Rep. No. 4 ONR 649 (00)).
227. FESTINGER, L., SCHACHTER, S., BACK, K.: Social Pressures in Informal Groups. New York 1950.
228. FESTINGER, L., KATZ, D.: Research Methods in the Behavioral Sciences. New York 1953.
229. FESTINGER, L.: Theory of Cognitive Dissonance. Evanstone, Ill. 1957.
230. FIEDLER, F.E.: Leader Attitudes and Group Effectiveness. Urbana 1958.
231. FINNEY, J.C.: A Factor Analysis of Mother-Child Influence. J. Genet. Psychol. 1964, 70, 41 - 49.

232. FISCHER, A.: Erziehung als Beruf. Heidelberg 1967 (Neuaufgabe von Texten aus den Jahren 1921 - 26).
233. FISHBEIN, M.: An Investigation of the Relationships Between Beliefs About an Object and the Attitude Toward that Object. Human Relations 1962, 15.
234. FISHBEIN, M., RAVEN, B.H.: The A.B. Scales: An Operational Definition of Belief and Attitude. Human Relations, 1962, 15, 35 - 44.
235. FISHBEIN, M. (Ed.): Readings in Attitude Theory and Measurement. New York 1967.
236. FISHER, J.: The Memory Process and Certain Psychological Attitudes with Special Reference to the Law of "Prägnanz". J. of Personality, 1951, 19, 406 - 420.
237. FISHER, S.: An Overview of Trends in Research Dealing with Personality Rigidity. J. Personality, 1949, 17, 342 - 351.
238. FISHER, S.: Patterns of Personality Rigidity and Some of Their Determinants. Psychol. Monogr. 1950, 64, 1 No. 307.
239. FITTKAU, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Zeitschr. für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychol. 1969, I, 77 - 92.
240. FITTKAU-GARTHE, H.: Dimensionen des Vorgesetztenverhaltens und ihre Auswirkungen auf emot. Einstellungsreaktionen der unterstellten Mitarbeiter. Manu. 1969. In: Fittkau, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Zeitschr. f. Entwicklungspsychologie und Päd. Psychol. 1969, I, 77 - 92.
241. FLANDERS, U.A.: Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Educ. Coop. Res. Monograph Nr. 12 Washington D.C. Government Printy Office 1965.
242. FLECHSIG, K.H.: Erziehen zur Kreativität. Neue Sammlung 1966, 129 ff.
243. FLECHSIG, K.H.: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4 - Begabung und Lernen, Hrsg. Roth Heinrich. Stuttgart 19694, 449 - 503.
244. FLEISHMAN, E.A., HARRIS, E.: Patterns of Leadership Behavior Related to Employee Grievances and Turnover. Person. Psychol. 1962, 15, 43 - 56.

245. FLITNER, W.: Vom Stand des Lehrers. In: Die deutsche Schule, 1958, 50, 2 - 4.
246. FLITNER, W.: Allg. Pädagogik, Stuttgart 1967⁷.
247. FLOWERMAN, S.H.: Portrait of the Authoritarian Man. New York Times Magazine. 1950, 9, 28 - 31.
248. FLOWERMAN, S.H., STEWART, U., STRAUSS, M.: Further Investigation of the Validity of Authoritarianism as Predictive of Ethnic Prejudice. Abstract Americ. Psychol. 1950, 5, 307 - 308.
249. FÖLSCH, G.: Gymnasium und Pädagog. Psychologie. Schule und Psychologie, 1969, 16.
250. FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Köln-Berlin 1965, 334.
251. FOULKES, D., FOULKES, S.H.: Self-Concept, Dogmatism and Tolerance of Trait Inconsistency. J. of Personality and Social Psychology. 1965, 2, 104 - 110.
252. FRENCH, U.: The Structure of Sentiments. J. Pers. 1947/48, 15, 247 - 282; 16, 78 - 100 und 209 - 244.
253. FRENCH, J.R.P., RAVEN, B.: The Bases of Social Power. In: Cartwright D. (Ed.) Studies in Social Power. Ann Arbor, Mich. 1959, 150 - 167.
254. FRENKEL-BRUNSWIK, E., SANFORD, R.N.: Some Personality Correlates of Antisemitism. J. Psychol. 1945, 20, 271 - 291.
255. FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D., SANFORD, R.N.: The Anti-Democratic Personality. In: Newcomb T.M. and Hartley E.L. (Eds.) Readings in Social Psychology. New York 1947.
256. FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Dynamic and Cognitive Categorization of Qualitative Material. J. Psychol. 1948, 25, 253 - 260; 261 - 267.
257. FRENKEL-BRUNSWIK, E.: A Study of Prejudice in Children. Herman Rel. 1949, 1, 295 - 306.
258. FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. J. of Personality, 1949, 18, 108 - 143.
259. FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Patterns of Social and Cognitive Outlook in Children and Parents. American Journal of Orthopsychiatrie. 1951, 21, 543 - 558.

260. FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Personality and Perception. In: Blake R.R. and Ramsey G. (Eds.) Perception an Approach to Personality. New York 1951, 356 ff.
261. FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Social Research and the Problem of Values. A Reply. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1954, 49, 466 - 470.
262. FRIEDEBURG, L.v. (Hrsg): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln 1965.
263. FRIEDRICH, C.J.: Authority. Cambridge/Mass. 1958.
264. FRIEDRICH, G.: Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer? Z. f. Päd. Ps. 1922, Bd. 23.
265. FRIJDA, U.H., PHILIPSZON, E.: Dimensions of Recognition of Expression. J. abnorm. Soc. Psychol. 1963, 66, 45 - 51.
266. FROMM, E.: Autorität und Familie. Paris 1936.
267. FROMM, E.: Hitler and the Nazi Authoritarian Character Structure. In: Newcomb, T.N., Hartley, E.L. et al (Eds.) Readings in Social Psychology, New York 1947.
268. FROMM, E.: Escape from Freedom. New York 1941.
269. FROMM, E.: Die Furcht vor der Freiheit. Zürich 1945.
270. FÜRNRATT, E.: Antworttendenzen in Fragebogen Bejahungs- und Varianztendenz. Psychol. Rundschau, 1969, 20.
271. GAGE, N.L., LEAVITT, G.S., STONE, G.C.: The Psychological Meaning of Acquiescence Set for Authoritarianism. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1957, 55, 98 - 103.
272. GAGE, N.L., LEAVITT, G.S., STONE, G.C.: The Psychological Meaning of Acquiescence set. Further evidence. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1960, 60, 280 - 283.
273. GAGE, N.L.: Teaching Methods. In: Encyclopedia of Educational Research. London 1969⁴, 1446 - 1458.
274. GAGE, N.L.: Paradigmen für die Erforschung des Lehrers. In: Weinert, F. (Ed.): Pädagogische Psychologie. Köln 1970⁵, 70 - 101.
275. GAGNE, R.M., PARADISE, N.E.: Abilities and Learning Sets in Knowledge Acquisition. Psych. Monogr. 1961, No. 518 (Whole Nr.).
276. GAGNE, R.M.: The Conditions of Learning. New York 1965.

277. GALLAGHER, G.G.: *Authoritarianism and Attitudes Toward Children*. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1957, 45, 107 - 111.
278. GEISSLER, G.: *Not und Bewährung des Lehrers im Spannungsfeld der Schule*. In: Westermanns Päd. Beiträge. VII, 2, 55 ff.
279. GEORGE, E.I.: *An Experimental Study of the Relation Between Personal Values, Social Attitudes and Personality Traits*. London, Ph. D. Thesis. 1954.
280. GETZELS, J.W., JACKSON, Ph.W.: *Family Environment and Cognitive Style. A Study of the Source of Highly Intelligent and Highly Creative Adolescents*. Am. Soc. Rev. 1961, 351 ff.
281. GETZELS, J.W., JACKSON, Ph.W.: *The Teachers Personality and Characteristics*. In: Gage, N.L., *Handbook of Research and Teaching*. Chicago, 1963, 506 - 582.
282. GIBSON, J.J.: *A Critical Review of Set*. Psych. Bull. 1941, 38, 781 - 817.
283. GILDA, M.C.L., GLIDEWELL, J.C., KANTOR, S.: *Maternal Attitudes and General Adjustment in School*. In: Glidewell, J.C. (Ed.): *Parental Attitudes and Child Behavior*. Springfield, Ill. 1961.
284. GLIDEWELL, J.C. (Ed.) *Parental Attitudes and Child Behavior*. Springfield, Ill. 1961.
285. GOLDSTEIN, K.: *Concerning Rigidity. Character and Personality*. 142, II, 209 - 226.
286. GOODE, W.J., HATT, P.K.: *Methods in Social Research*. New York 1952.
287. GOODENOUGH, W.H.: *A Technique for Scale Analysis*. Educ. Psychol. Measmt. 1944, 4, 179 - 190.
288. GOODSTEIN, L.W.: *Intellectual Rigidity and Social Attitudes*. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1953, 48, 345 - 353.
289. GOODWIN, D.L., KRUMBOLTZ, J.D.: *Increasing Task - Oriented Behavior: An Experiment Evaluation of Training Teachers in Reinforcement Techniques*. Status Report, Stanford, 1966.
290. GORDON, W.M., Berlyne, D.E.: *Drive-Level and Flexibility in Paired-Associate Nonsense Syllable Learning*. Quart. J. Exp. Psychol. 1954, 6, 181 - 185.
291. GOUGH, H.G.: *The California Psychological Inventory Rigidity Scale*. Institute of Personality Research. Univ. of California. 1951.

292. GOUGH, H.G., SANFORD, R.W.: Rigidity as a Psychological Variable. Univ. of Calif. Institute of Personality Assessment and Research. 1952.
293. GRAESER, W.: Wie soll der Lehrer sein, den ihr gern habt? Schola, 1951, 6.
294. GRAUMANN, C.F.: "Social Perception". Die Motivation der Wahrnehmung in neueren amerik. Untersuchungen. Zeitschr. f. exp. und angew. Psychol. 1955/1956, 3, 605 - 661.
295. GRAUMANN, C.F.: Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen. In: Thomae, H. (Ed.): Handbuch der Psychologie. Göttingen, 1965, Bd. 2.
296. GREEN, B.F.: Attitude Measurement. In: G. Lindzey (Ed.) Handbook of Social Psychology. Vol. 1; Reading Mass. 1954, 335 - 369; 2. Aufl. 1959.
297. GREGORY, W.E.: Authoritarianism and Authority. J. of Abnorm. and Soc. Psych. 1955, 51, 641 - 643.
298. GRIMM, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966.
299. GUILFORD, J.P.: Creativity. Am. Psychologist. 1950, 5, 444 - 454.
300. GUILFORD, J.P.: Psychometric Methods. New York 1954².
301. GUILFORD, J.P.: Traits of Creativity. In: Anderson, H.H. (Ed.) 1959, 142 - 161.
302. GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit. Weinheim 1959 und 1964.
303. GULLIKSEN, H., MESSICK, S.: Psychological Scaling. New York 1960.
304. GUTHRIE, E.R.: Conditioning as a Principle of Learning. Psych. Rev. 37, 1930.
305. GUTTMAN, L.: A Basis for Scaling Qualitative Data. American Sociological Review. 1944, 9, 139 - 150.
306. GUTTMAN, L.: The Cornell Technique for Scale and Intensity Analysis. Educ. Psychol. Measmt. 1947, 7, 247 - 279.
307. GUTTMAN, L.: The Basis for Scalogram Analysis. In: Stouffer et al. New York 1950, 60 - 90.
308. GUTTMAN, L.: The Problem of Attitude and Opinion Measurement. In: Stouffer, S.A., Guttman, L., SUCHMAN, E.A., LAZARSFELD, P.I., STER, S.A., GARDNER, J.A. (Eds.): Measurement and Prediction. Princeton, N.J., 1950, 46 - 59.

309. HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer bürgerlichen Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied 1962.
310. HAHN, H., DAVIS, E.E.: A Bibliography and Digest of Research on Prejudice in Children. (Vervielfältigtes Manuskript) Gauting 1961.
311. HAIGH, G.V., SCHMIDT, W.: The Learning of Subject Matter in Teacher-Centered and Group-Centred Classes. J. Educ. Psychol. 1956, 47, 295 - 301.
312. HAMMOND, K.R.: Measuring Attitudes by Error-Choice. An Indirect Method. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1948, 43, 38 - 48.
313. HARDESTY, F.: A Study of Social Attitudes. Some Concomitants of Authoritarianism (Dissert.) Hamburg, 1954.
314. HARDING, J., KUTNER, B., PROSHANSKY, H., CHEIN, J.: Prejudice and Ethnic Relations. In: Lindzey, G. (Ed.), Handbook of Social Psychology. Reading Mass. 1954, 1021 - 1061.
315. HARRIS, C.W.: A Factor Analysis of Selected Senate Roll Calls. Educ. Psychol. Measmt. 1948, 8, 583 - 592.
316. HARRIS, D.B., GOUGH, H.G., MARTIN, W.E.: Children's Ethnic Attitudes: II. Relationship to Parental Beliefs Concerning Child Training. Child Development. 1950, 21, 169 - 181.
317. HART, F.W.: Teachers and Teaching. New York 1934.
318. HART, J.: Maternal Child-Rearing Practices and Authoritarian Ideology. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1957, 55, 232 - 237.
319. HARTLEY, E.L., SCHWARTZ, S.A.: A Pictorial-Doll Play Approach for the Study of Children's Intergroup Attitudes. Research Institute in American Jewish Education, American Jewish Committee, 1948.
320. HARTLEY, E.L., HARTLEY, R.E.: Fundamentals of Social Psychology. New York 1952. Deutsche Ausgabe, 1962².
321. HARVEY, O.J., BEVERLEY, G.D.: Some Personality Correlates of Concept Change Through Role Playing. J. of Abnorm. and Soc. Psychol. 1961, 63, 125 - 130.
322. HAVENSTEIN, M.: Was den rechten Lehrer macht. Päd. Blätter, 1921.
323. HAYTHORN, W.: The Effects of Varying Compositions of Authoritarian and Equalitarian Leaders and Followers. In: Maccoby, E.E. et al. (Eds.): Readings in Social Psychology. New York 1958³, 511 - 522.

324. HECKHAUSEN, H., KEMMLER, L.: Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Der Einfluss der mütterlichen Selbständigkeitserziehung auf die seel.-soziale Schulreife der Söhne. Z. exp. angew. Psychol. 1957, 4, 603 - 622.
325. HECKHAUSEN, H., KEMMLER, L.: Mütteransichten über Erziehungsfragen. Psychol. Rundschau, 1960, 197 ff.
326. HECKHAUSEN, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim 1963.
327. HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Biologische und kulturelle Grundlagen des Verhaltens. Ber. 24 Kongr. dt. Ges. Psychol. 1964, Göttingen 1965.
328. HECKHAUSEN, H.: Situationsabhängigkeit, Persönlichkeitspezifität und Beeinflussbarkeit der Lehrerreaktion auf unerwünschtes Schülerverhalten. In: Herrmann T. (Ed.) Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966 b, 110 - 119.
329. HECKHAUSEN, H.: The Anatomy of Achievement Motivation. New York 1967.
330. HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Begabung und Lernen. Stuttgart 1969⁴.
331. HEIDER, F.: Attitudes and Cognitive Organization. J. of Psychology, 1946, 21, 107 - 142.
332. HEIDER, F.: The Psychology of Interpersonal Relations. New York 1958.
333. HEINRICH, K.: Filmerleben - Filmwirkung - Film-erziehung. Der Einfluß des Films auf die Aggressivität bei Jugendlichen. Experimentelle Untersuchungen und ihre lernpsychologischen Konsequenzen. Hannover 1961.
334. HEINTZ, P.: Soziale Vorurteile. Köln 1957 a.
335. HEINTZ, P.: Zur Problematik der "Authoritarian Personality". Kölner Zeitschr. für Soziologie und Sozialpsychologie. 1957 b, 9, 28 - 49.
336. HEINTZ, P.: Soziale Vorurteile und Minoritäten. In: Fischer Lexikon. Bd. Soziologie. Hrsg: König, R. Frankfurt 1958, 305.
337. HELSON, H.: Adaption-Level as Frame of Reference for Prediction of Psychophysical Data. Amer. J. of Psych. 1947, 60, 1 - 29.

338. HELSON, H., BLAKE, R.R., MONTON, J.S., GLENSTEAD, J.A.: Attitudes as Adjustments to Stimulus Background and Residual Factors. J. of Abnorm. and Soc. Psych. 1956, 52.
339. HELSON, H.: Adaptation-Level Theory. New York 1964.
340. HENRY, A.F.: Affekt, Intradiktion und Delinquenz. In: Heintz, P. und König, R. (Eds.) Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 2, 1957.
341. HERRMANN, T.: Psychologie der Erziehungsstile. Beitr. und Diskussionen des Braunschweiger Symposions. 28. - 31.3.1966. Göttingen 1966.
342. HERRMANN, T., SCHWITAJEWSKI, E., AHRENS, H.J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Arch. f. d. ges. Psychol. 1968, 120, 74 - 105.
343. HETZER, H., HEILWAGEN, F.: Reihenuntersuchungen an Schulklassen. In: Bericht über den 17. und 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1953.
344. HILBIG, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig 1963.
345. HILDRETH, H.M.: A Battery of Feeling and Attitude Scales for Clinical Use. J. of Clin. Psychol. 1946, 2, 214 - 221.
346. HILLIGEN, W.: Beobachtungen zum Erziehungs- und Unterrichtsstil in der Sozialkunde. In: Psychologie und Pädagogik. Weinheim und Berlin 1967, 47 - 68.
347. HÖRMANN, H.: Zum Problem der Psychischen Starrheit (Rigidität). Z. f. exp. und angew. Psychol. 1955/56, 3, 662.
348. HOFFMANN, M.L.: Power Assertion by the Parents and its Impacts on the Child. Child Developm. 1960, 31, 129 - 143.
349. HOFFMANN, M.L.: Childrearing Practices and Moral Development: Generalizations from Empirical Research. Child Developm. 1963, 34, 295 - 318.
350. HOFFMANN, M.L.: Personality, Family Structure and Social Class as Antecedents of Parental Power Assertion. Child Developm. 1963, 34, 869 - 884.
351. HOFSTÄTTER, P.R.: Sozialpsychologie. Berlin 1963³.
352. HOFSTÄTTER, P.R.: Psychologie. Fischer Lexikon. Frankfurt 1968.

353. HOKANSON, J.E.: The Effects of Guiltarrousal and Severity of Discipline on Adult Aggressive Behavior. J. Clin. Psychol. 1961, 17, 29 - 32.
354. HOPKINS, L.T.: Interaction: The Democratic Process. New York 1941.
355. HORKHEIMER, M., FROMM, E.: Studien über Autorität und Familie. Schriften des Instituts für Sozialforschung, Bd. 5, Paris 1936.
356. HORKHEIMER, M.: Sozialpsychologie. Forschungen zum Problem des Autoritarismus, Nationalismus und Antisemitismus. In: Polit. Psychologie: Autoritarismus und Nationalismus ein deutsches Problem? Bd. 2. Frankfurt 1963, 61 - 66.
357. HORN, J.L., MORRISON, W.L.: Dimensions of Teacher Attitudes. J. Educ. Psychol. 1965, 56, 118 - 125.
358. HORNEY, K.: Maternal Conflicts. Amer. J. Orthopsychiatr. 1933, 3, 455 - 463.
359. HOROWITZ, E.L., HOROWITZ, R.E.: Development of Social Attitudes in Children. Sociometry 1938, 1, 301 - 338.
360. HOROWITZ, R.E.: Racial Aspects of Self Identification in Nursery Children. J. Psychol. 1939, 17, 91 - 99.
361. HOVLAND, C. (Ed.): The Order of Presentation in Persuasion. In: Yale Studies in Attitude and Communication, Vol. 1, London 1957.
362. HOVLAND, C.J., JANIS, J.L. (Ed.): Personality and Persuasibility. In: Yale Studies in Attitude and Communication, Vol. 2, London 1959.
363. HOVLAND, C.J., ROSENBERG, M.J. (Eds.): Attitude Organization and Change. In: Yale Studies in Attitude and Communication, Vol 3, New Haven 1960.
364. HÜSER, A., WOLF, H.E.: Empirische Untersuchungen zum Problem der Regionalvorurteile bei deutschen Jugendlichen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1962, 14, 155 - 174.
365. JRLE, M.: Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitudes). In: Merz, F. (Ed.) Bericht 25. Kongr. d. Dtsch. Ges. f. Psychol. Göttingen 1967.
366. JACKSON, D.N., MESSICK, S.J.: A Note on "Ethnocentrism" and Acquiscent Response Sets. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1957, 54, 132 - 134.
367. JACKSON, D.N., MESSICK, S.J., SOLLEY, C.N.: How "Rigid" is the "Authoritarian"? J. Abnorm. Soc. Psychol. 1957, 54, 137 - 140.

368. JACOBSEN, W.: Einführung in Autoritarismus und Nationalismus - ein deutsches Problem? In: Polit. Psychologie, Bd. II, Frankfurt 1963.
369. JENSEN, A.C.: Determining Critical Requirements for Teachers. J. Exper. Educ. 1952, 20, 79 - 85.
370. Jesus Sirach. In: Die Apogrypha nach einer Übersetzung v. M. Luther, Halle 1873, Aufl. 795.
371. JOHANNESSEN, J.: Über die Wirkung von Lob und Tadel auf Leistungen und Einstellungen von Schulkindern. In: Weinert, F. (Ed.): Päd. Psychologie, Köln 1970⁵, 336 - 345.
372. JOHNSON, G.G.: An Experimental Analysis of the Origin and Development of Racial Attitudes with Special Emphasis on the Role of Bilingualism. Univ. of Colorado 1949.
373. JONES, E.E.: Authoritarianism as a Determinant of First-Impression Formation. J. Pers. 1954, 23, 107 - 127.
374. JONES, E.E., HARRIS, U.A.: The Attribution of Attitudes. J. Exper. Soc. Psychol. 1967.
375. JONES, L.C.T.: Frustration and Stereotyped Behavior in Human Subjects. Quart. J. Exp. Psychol. 1954, 6, 12 - 20.
376. KAGAN, J., MOSS, H.A.: Birth to Maturity. New York 1962.
377. KERR, Ch., WESLEY, I.: Vergleich deutscher und amerikanischer Erziehungshaltungen. In: Bericht über 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft f. Psychologie, Göttingen 1954, 310 - 314.
378. KATES, S.L., DIAB, L.N.: Authoritarian Ideology and Attitudes on Parent-Child Relationships. J. of Abnorm. and Soc. Psychology. 1955, 51, 13 - 16.
379. KATZ, A.: A Study of Relationships Among Several Measures of Rigidity. Am Arbor, Michigan 1952.
380. KATZ, D., BRALY, K.W.: Racial Stereotypes of 100 College Students. J. of Abnorm. and Social Psychology 1933, 28, 280 - 290.
381. KATZ, D., KATZ, D.: Handbuch der Psychologie. Basel, Stuttgart 1959².
382. KATZ, D., STOTLAND, E.D.: A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change. In: Koch, S. (Ed.): Psychology: A Study of a Science. Vol. 3 Formulations of the Person and the Social Context. New York 1959, 423 - 475.

383. KATZ, D.: The Functional Approach to the Study of Attitudes. Public Opinion Quarterly 1960, 24, 163 - 204.
384. KEARNEY, N.C., ROCCHIO, P.D.: The Relation Between the Minnesota Teacher Attitude Inventory and Subject Matter Taught by Elementary Teachers. Educ. Admin. Superv. 1955, 41, 358 - 360.
385. KEARNEY, N.C., ROCCHIO, P.D.: The Effect of Teacher Education on the Teacher's Attitude. J. Educ. Res. 1956, 49, 703 - 708.
386. KEILHACKER, M.: Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen. Bayer. Bildungswesen. 1930, 4. Jg.
387. KEILHACKER, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg 1932.
388. KELLY, H.H., HOVLAND, C.J., SCHWARTZ, M., ABELSON, R.P.: The Influence of Judges' Attitudes in Three Methods of Attitude Scaling. J. of Soc. Psychology. 1955, 42, 147 - 158.
389. KELMAN, H.C.: Attitude Change as a Function of Response Restriction. Human Relations VI. 1953, 185 - 214.
390. KELMAN, H.C.: Compliance, Identification and Internalisation: Three Processes of Attitude Change. Journal of Conflict Resolution 1958, 2, 51 - 60.
391. KEMMLER, L.: Untersuchungen über den frühkindlichen Trotz. Psychol. Forschung. 1955/59, 25, 279 - 338.
392. KENDLER, H., GREENBERG, A., RICHMAN, H.: The Influence of Massed and Distributed Practice on the Development of Mental Set. J. Exp. Psychol. 1952, 43, 21 - 25.
393. KERLINGER, F.N.: Social Attitudes and Their Criterial Referents. A Structural Theory. In: Psychological Review, 1967, 74, 110 - 121.
394. KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers. Das Problem der Lehrerbildung. München-Düsseldorf 1952⁵.
395. KLAMMA, M.: Über das Selbermachenwollen und Ablehnen von Hilfen bei Kleinkindern. Unveröff., Psychol. Inst. Univ. München 1957.
396. KLAUSMEIER, H., GOODWIN, W.: Learning and Human Abilities. New York 1966.
397. KLEEMEIER, R.W. and DUDEK, F.: A Factorial Investigation of Flexibility. Educ. Psychol. Measmt. 1950, 10, 107 - 118.

398. KLEIN, M.J.: Measurement of Developmental Level with Reference to Authoritarianism and Dogmatism. Diss. Abst. Vol. XXVI, No. 5, 1965.
399. KLINGBERG, F.L.: Studies in Measurement of the Relations Among Sovereign States. *Psychometrika* 1941, 6, 335 - 352.
400. KOB, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern. *Kölner Zeitschr. f. Soziologie und Soz. Psychologie* 1952, 4, 191 - 207.
401. KOB, J.: Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule. *Weltbild und Erziehung*. Nr. 21, Würzburg 1958.
402. KÖHLER, W.: Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. Berlin 1917.
403. KÖHLER, W.: Werte und Tatsachen. Berlin 1968.
404. KÖHLER, W.: Gestaltpsychologie. New York 1929.
405. KÖNIG, R. (Ed.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1, Stuttgart 1967².
406. KOGAN, N., WALLACH, M.A.: Risk Taking as a Function of the Situation, the Person and the Group. In: *New Directions in Psychology III*, New York 1967.
407. KOHN, M.: Social Class and the Exercise of Parental Authority. *Amer. Sociol. Rev.* 1959, 24, 352-366.
408. KOHN, M.: Social Class and Parental Values. *Amer. J. Sociol.*, 1959, 64, 337 - 351.
409. KORNADT, H.J., WIRSING, M.: Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten. *Psychol. Bull.* 1960, 5, 383 - 392.
410. KOUNIN, J.S.: Experimental Studies of Rigidity. *Charact. and Pers.* 1941, 9, 251 - 281.
411. KOUNIN, J.S.: The Meaning of Rigidity. A Reply to Heinz Werner. *Psychol. Rev.* 1948, 55, 157 - 166.
412. KOUNIN, J.S.; GUMP, P.V.: The Comparative Influence of Primitive and Nonprimitive Teachers Upon Children's Concepts of School Misconduct. *J. Educ. Psychol.* 1961, 52, 44 - 49.
413. KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S.: Theory and Problems of Social Psychology. New York 1948.

414. KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S., BALLACHEY, E.: Individual in Society. A Textbook of Social Psychology. New York 1962.
415. KRECHEUSKY, J., HONZIK, C.H.: Fixation in the Rat. Univ. Calif. Publ. Psychol. 1932, 6, 13 - 26.
416. KREMEN, E.O.: An Attempt to Ameliorate Hostility Toward Negro Through Role Playing. The Ohio State University 1949.
417. KRIES, J.v.: Über die Natur gewisser mit den psychischen Vorgängen verknüpfter Gehirnzustände. Z. f. Psychol. und Physiol. d. Sinnesorgane. 1895, 8, 1 - 33.
418. KRISTOF, W.: Untersuchungen zur Theorie psychol. Messens. Psychologia Universalis, Bd. 13. Meisenheim, Glan 1969.
419. KROMWEH: Die Schule - ein Stiefkind der Rationalisierung. In: Fortschrittliche Betriebsführung. Zeitschr. für Industrial Engineering. Arbeitswiss. Auslandsdienst. 1966, 15, 3 ff.
420. KRUSKAL, J.B.: Multidimensional Scaling by Optimizing Goodness of Fit to a Nonmetric Hypothesis. In: Psychometrika. 29, 1964, 1 - 27.
421. KUTNER, B., WILKINS, C., YARROW, P.R.: Verbal Attitudes and Overt Behavior Involving Racial Prejudice. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1952, 47, 649 - 652.
422. KUTNER, B.: Patterns of Mental Functioning Associated with Prejudice in Children. Psychol. Monographs. 1958, 72, No. 7.
423. LAMBERT, Ph.: Interaction Between Authoritarian and Non-Authoritarian Principals and Teachers. Genet. Psychol. Monogr. 1955, 58, 163 - 205.
424. LANKES, W.: Reservation. Brit. J. Psychol. 1915, 7, 387 - 419.
425. La PIERRE, R.T.: Attitudes vs. Action. Social Forces 1934, 13, 230 - 237. Reprint in Fishbein, M.: Readings in Attitude Theory and Measurement. New York 1967.
426. LAWS, G.: Parent-Child Relationships: A Study of the Attitudes and Practices of Parents Concerning Social Adjustment in Childhood. Teach. Coll. Contr. Educ. No. 283, 1925, (Zit. nach Shoben, 1949).
427. LAZARSFELD, P.F.: The Logic and Mathematical Foundation of Latent Structure Analysis. In: Stouffer, S.A. et al.: Measurement and Prediction. Princeton 1950.

428. LAZARSFELD, P.F.: Latent Structure Analysis. Excerpted from Koch, S. (Ed.) Psychology. A Study of Science. Vol. 3, New York 1959. In: Fishbein, M.: Readings in Attitude Theory and Measurement. New York 1967.
429. LAZARUS, R.S., MCLEARY, R.A.: Autonomic Discrimination Without Awareness: A Study of Subception. Psychol. Review. 1951, 58, 113 - 122.
430. LEAVITT, E.E., ZELEN, S.L.: The Validity of the Einstellungstest as a Measure of Rigidity. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1953, 48, 573 - 579.
431. LEAVITT, H.J., HAX, H., ROCHE, J.H.: "Authoritarianism" and Agreement with Things Authoritative. J. Psychol. 1955, 40, 215 - 221.
432. LEEDS, C.H.: A Scale for Measuring Teacher-Pupil Attitudes and Teacher-Pupil Rapport. Psychol. Monogr. 1950, 64, No. 6.
433. LEEDS, C.H.: A Second Validity Study of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. Elem. School. J. 1952, 52, 396 - 405.
434. LEFFORD, A.: The Influence of Emotional Subject Matter on Logical Reasoning. J. Gen. Psychol. 1946, 34, 127-151.
435. LEHR, U.: Untersuchungen über subjekt. Alternssymptome. Bericht über den 23. Kongress d. dt. Gesellschaft f. Psychol. Würzburg/Göttingen 1963, 128 - 129.
436. LEHR, U.: Diagnost. Erfahrungen aus explorativen Untersuchungen bei Erwachsenen. Psych. Rundschau, 1964, 15, 97 - 106.
437. LERSCH, Ph.: Probleme und Ergebnisse der Sozialpsychologie. Schweizer Zeitschr. für Psychologie. 1958, 17, 1 - 21.
438. LERSCH, Ph.: Der Mensch als soziales Wesen. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. München 1964.
439. LETON, D.A.: A Study of the Validity of Parent Attitude Measurement. Child Development 1958, 29, 515 - 520.
440. LEVIN, H., HILTON, T.L., LEIDERMAN, G.: Studies in Teacher Behavior. J. Exp. Educ. 1957, 26, 81 - 91.
441. LEVINSON, D.J.: An Approach to the Theory and Measurement of Ethnocentrism. Univ. of California 1947.

442. LEVINSON, D.J.: An Approach to the Theory and Measurement of Ethnocentrism. Unpubl. Ph.D. Dissertation Univ. of California 1947. (Zit. nach Mc Gee, 1955, 105).
443. LEWIN, K.: Eine dynamische Theorie des Schwachsinnns. In: Hommage an Dr. Decroly. Saint-Nicholas 1933.
444. LEWIN, K.: Principles of Topological Psychology. New York 1936.
445. LEWIN, K., LIPPITT, R., WHITE, R.K.: Patterns of aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". J. Soc. Psychol. 1939, 10, 271 - 299.
446. LEWIN, K., LIPPITT, R.: An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy. Sociometry, 1, 3 - 4.
447. LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Herausg. v. Weiß-Lewin, G., Bad Nauheim 1953 a.
448. LEWIN, K.: Resolving Social Conflict. New York 1948. Übersetzung: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953 b.
449. LICHTENSTEIN-ROTHER, J.: Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsstil und Leistungsbereitschaft. In: Die deutsche Schule. 1963, 53, 120 - 141.
450. LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1961, 1967².
451. LIENERT, G.A.: Die verteilungsfreien Verfahren in der Biostatistik. Weinheim 1962.
452. LIKERT, R.: A Technique for the Measurement of Attitudes. Arch. Psychol. 1932, 140.
453. LIKERT, R.: The Method of Constructing an Attitude Scale. In: A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology 1932, Nr. 140, 44 - 53, Excerpted in Fishbein 1967.
454. LIMPINSEL, E.: Soziologie im Unterricht der Schulen. Kölner Zeitschr. f. Soziologie. 1948/ 49, 1, 198 - 208.
455. LIMPINSEL, E.: Der soziale Raum in der Pädagogik. Kölner Zeitschr. f. Soz. u. Soz. Ps. 1951, III, 431 ff.
456. LINDGREN, H.C., PATTON, G.M.: Attitudes of High School and other Teachers Toward Children and current educational Methodology. Calif. J. Educ. Res. 1958, 9, 80 - 85.

457. LIPPERT, E.: *Programmat. Überlegungen zu einer Untersuchung der Lebens- und Berufslage der Lehrerin. Die deutsche Schule.* 1959, 6, 274 - 279.
458. LIPPITT, R.: *Field Theory and Experiment in Social Psychology: Autocratic and Democratic Group Atmospheres.* *Amer. J. of Sociology.* 1939, 45, 26 - 49.
459. LIPPITT, R.: *An Analysis of Group Reaction to Three Types of Experimental Created Social Climates.* *Iowa City: Univers. of Iowa Ph.D. Thesis.* 1940.
460. LIPPITT, R.: *An Experimental Study of the Effect of Democratic and Authoritarian Group Atmospheres.* *Univ. of Iowa. Studies in Child Welfare.* 1940, 16, 271 - 299.
461. LIPPITT, R., WHITE, R.K.: *An Experimental Study of Leadership and Group Life.* In Newcomb, T.M., Hartley, E.L.: *Readings in Social Psychol.* New York 1947.
462. LIPSET, S.M.: *Democracy and Working-Class Authoritarianism.* *Amer. Social. Rev.* 1959, 24, 482 - 501.
463. LIPSET, S.M.: *Political Man. The Social Bias of Politics.* Garden City, New York 1960.
464. LOEBLOWITZ-LENNARD, H., RIESSMAN, J. Jr.: *A Proposed Projective Attitude Test.* *Psychiatry* 1946, 9, 67-68.
465. LOEVINGER, J.: *A Systematic Approach to the Construction and Evaluation of Tests of Ability.* *Psychol. Monogr.* 64, 285. (Zit. nach Lienert 1961)
466. LORR, M. and JENKINS, R.L.: *Three Factors in Parent Behavior.* *J. Consult. Psychol.* 1953, 17, 396 - 408.
467. LUCHINS, A.S.: *Mechanization in Problem Solving.* *Psychol. Monogr.* 1942, 54, 1 - 95.
468. LUCHINS, A.S.: *Proposed Methods of Studying Degrees of Rigidity in Behavior.* *J. Personality.* 1947, 15, 242 - 246.
469. LUCHINS, A.S.: *Rigidity and Ethnocentrism. A Critique.* *J. Personality.* 1949, 17, 449 - 466.
470. LUCHINS, A.S.: *Personality and Prejudice. A Critique.* *J. Soc. Psychol.* 1950, 32, 79 - 94.
471. LUCHINS, A.S.: *On Recent Usages of the Einstellung Effect as a Test of Rigidity.* *J. Consult. Psychol.* 1951 a, 15, 89 - 94.

- 472. LUCHINS, A.S.: The "Einstellung" Test of Rigidity, its Relation to Concreteness of Thinking. J. Consult. Psychol. 1951 b, 15, 303 - 310.
- 473. LUCHINS, A.S.; LUCHINS, E.H.: The Einstellung Phenomenon and Effortfulness of Task. J. Gen. Psychol. 1954, 50, 15 - 27.
- 474. LUCHINS, A.S., LUCHINS, E.H.: Rigidity of Behavior. Oregon 1959.
- 475. LUKASCZYK, K.: Gegenstand und Grundbegriffe der Allgemeinen Sozialpsychologie. Versuch einer systemat. Explikation. Unveröff. Habil.-Manuskript. München 1969.
- 476. LUKASCZYK, K.: Einstellungen. In: Bernsdorf, W. (Ed.) Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1969².
- 477. LUKASCZYK, K.: Zur Struktur und Funktion der Einstellung. Unveröffentl. Manuskript eines Vortrags. München 1970.
- 478. LYMAN, H.B.: Differentiating Attitudes of Students at Two Highschools by Use of a School Attitude Inventory. Educ. and Psychology Measurement. 1949, 9, 227 - 232.
- 479. MAC CORQUODALE, K. und MEEHL, P.E.: On a Distinction Between Hypothetical Constructs and Intervening Variables. Psychol. Review 1949, 55, 95 ff.
- 480. MAIER, M.H.: Dogmatism Related to Attitudes Toward Adolescence as an Institution. In: Dissertation Abstr., 1960, 20, 2890.
- 481. MANASSE, J.C.: Industrial Engineering im Schulwesen. In: Fortschrittliche Betriebsführung. Zeitschrift für Industrial Engineering. Arbeitswissenschaftlicher Auslandsdienst. 1966, 15, 2.
- 482. MARBE, K.: Über Persönlichkeit, Einstellung, Suggestion und Hypnose. Z. ges. Neurol. u. Psychiat. 1924, 92.
- 483. MARSHALL, H.H.: The Effect of Punishment on Children. J. Genet. Psychol. 1965, 106, 23 - 33.
- 484. MARTIN, J.G.: The Tolerant Personality. Detroit 1964.
- 485. MASLOW, A.H.: The Authoritarian Character Structure. J. of Soc. Psychol. 1943, 18, 401 - 411.
- 486. MASLOW, A.H.: The Authoritarian Character Structure. J. of Soc. Psychol. 1950, 32, 79 - 94.

487. McBREARTY, J.P., MARSTON, A.R., KANFER, F.H.: Conditioning a Verbal Operant in a Group Setting: Direct US. Vicarious Reinforcement. Amer. Psychologist 1961, 16, 425 (Abstract).
488. McCANDLESS, B.R., HOLLOWAY, H.D.: Race Prejudice and Intolerance of Ambiguity in Children. J. of Abn. and Soc. Psychol. 1955, 51, 692 - 693.
489. McCANDLESS, B.R.: Children and Adolescents. New York 1961.
490. McCLELLAND, D.C.: The Achieving Society. Princeton, N.J. 1961.
491. McCORD, W., McCORD, J., HOWARD, A.: Familial Correlates of Aggression of Nondelinquent Male Children. J. Abn. Soc. Psychol. 1961, 62, 72 - 93.
492. McDUGALL, W.: An Introduction to Social Psychology. London 1908.
493. McGEE, H.M.: Measurement of Authoritarianism and its Relation to Teacher's Classroom Behavior. Genet. Psychol. Monogr. 1955, 52, 89 - 146.
494. McGUIRE, W.J.: Attitudes and Opinions. In: Farnsworth, P.R. (Ed.) Annual Review of Psychology. 1966, 17, 475 - 517.
495. McGUIRE, W.J.: The Nature of Attitudes and Attitude Change. In: Lindzey, G. and Aronson, E. (Eds.) The Handbook of Social Psychology, Vol. 3 Reading Mass. 1968².
496. McKEACHIE, W.J.: Anxiety in the College Classroom. J. Educ. Res. 1951, 45, 153 - 160.
497. McKEACHIE, W.J.: Motivation, Teaching Methods and College Learning. In: Jones, M.R. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation 1961. Univ. of Nebraska Press 1961, III, 142.
498. McKINLEY, G.: Social Class and Family Life. London 1964.
499. McNEMAR, G.: Opinion-Attitude Methodology. Psychol. Bulletin, 1946, 43, 289 - 374.
500. MEAD, M.: Leben in der Südsee. München 1965.
501. MEDINUS, G.R.: The Development of a Parent Attitude Toward Education Scale. J. Educ. Res. 1962, 56, 100 - 103.
502. MEILI, R.: Sur la Nature des Facteurs de l'Intelligence. Acta Psychol. 1949, VI, 1.

503. MEILI, R.: Anfänge der Charakterentwicklung. Bern und Stuttgart 1957.
504. MEILI, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 1960³.
505. MEILI, R.: Les Attitudes dans les Réactions affectives. In: Paillard, J., Fraisse, P., Oléron, P. et Meili, R.: Les Attitudes. Paris 1961.
506. MEINONG, A.: Untersuchungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie. Leipzig 1904.
507. MELTZER, H.: The Development of Children's Nationality Preferences, Concepts and Attitudes. J. Psychol. 1941, II, 343 - 358.
508. MELVIN, D.: An Experimental and Statistical Study of the Primery Soc. Attitudes. Ph. D. Thesis: Univ. London 1953.
509. MEREI, G.F.: Group Leadership and Institutionalisation. In: Swanson, Newcomb and Hartley: Readings in Social Psychology, New York 1952.
510. MERESKO, R., RUBIN, M., SHONTZ, F., MORROW, W.: Rigidity of Attitudes Regarding Personal Habits and Its Ideological Correlates. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1954, 49, 89 - 93.
511. MERRILL, B.: A Measurement of Mother-Child Interaction. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1946, 41, 37 - 49.
512. MESSICK, S.: The Perceptions of Attitude Relationships. A Multi-Dimensional Scaling Approach to the Structuring of Social Attitudes. Princeton Univ. Press 1954.
513. MESSICK, S., ABELSON, R.P.: The Additive Constant Problem in Multidimensional Scaling. Psychometrika 1956, 21, 1 - 16.
514. MESSICK, S.: The Perception of Social Attitudes. J. of Abnorm. and Soc. 1956, 52, 57.
515. MESSICK, S., JACKSON, D.N.: Authoritarianism or Acquiescence in Bass's Data. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1957, 54, 424 - 426.
516. METZGER, W.: Das Individuum zwischen Meinungen und Einsichten. In: Politische Psychologie, Frankfurt 1966, 4, 30 - 44.
517. MICHEL, B.E.: Vorträge über das Vaterproblem in der Psychotherapie, Religion und Gesellschaft. Ed. v. W. Bitter, Stuttgart 1954.

518. MICHELS, B.R.: Encyklopedia of the Soc. Sciences. New York 1930, 1 - 2, 319.
519. MILGRAM, S.: Einige Bedingungen des Autoritätsgehorsams und seiner Verweigerung. In: Politische Psychologie, Bd. 6. Die politische und gesellschaftliche Rolle der Angst. 170 - 230. Frankfurt 1967. Die englische Fassung erschien in Human Relations, 1965, 18, Nr. 1.
520. MILTON, G.A.: A Factor Study of Child Rearing Behavior. Child Development. 1958, 29, 381 - 392.
521. MIROGLIO, A.: Gedanken eines Franzosen über die nationalen Krankheiten, Autoritarismus und Nationalismus. In: Politische Psychologie, Bd. II, Frankfurt 1963.
522. MITSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München 1963, 169.
523. MITZEL, H.E., RABINOWITZ, W., OSTREICHER, L.M.: Effects of Certain Response Sets on Valid Test Variance. New York: City Colleges, Div. of Teacher Education. 1955 (Res. Series No. 26).
524. MITZEL, H.E.: A Behavioral Approach to the Assessment of Teacher Effectiveness. New York. Division of Teacher Education. New York 1957.
525. MOFFITT, J.W., STAGNER, R.: Perceptual Rigidity and Closure as Functions of Anxiety. J. of Abnorm. and Soc. 1956, 52, 354 - 357.
526. MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969⁴, 269 - 296.
527. MORGAN, J.J.B.: Keeping a Sound Mind. New York 1934.
528. MORSH, J.E., WILDER, E.W.: Identifying the Effective Instructor. A Review of the Quantitative Studies 1900 - 1952 USA. Pers. Train. Res. Cent. (Res. Bull. 1954, No. AFPTRC - TR-54-44).
529. MOSCOVICI, S.: Attitudes and Opinions. In: P. R. Farnsworth (Ed.) Annual Review of Psychology. 1963, 14, 231 - 260.
530. MOSHER, D.L., SCODEL, A.: Relationships between Ethnocentrism in Children and the Ethnocentrism and Authoritarian Rearing Practices of their Mothers. Child Developm. 1960, 31, 369 - 376.

531. MOSHER, D.L., MOSHER, J.B.: Relationships between Authoritarian Attitudes in Delinquent Girls and the Authoritarian Rearing Practices of Their Mothers. Psychol. Reports, 1965, 16, 26 - 30.
532. MOSS, H.A.: Methodological Issues in Studying Mother-Infant Interaction. Amer. J. Orthopsychiatr. 1965, 35, 482 - 486.
533. MURPHY, G., MURPHY, L.B.: Experimental Social Psychology. New York 1931.
534. MURPHY, G., LIKERT, R.: Public Opinion and the Individual. New York 1937.
535. MURPHY, G., LIKERT, R.: Public Opinion and the Individual: A Psychological Study of Student Attitudes on Public Questions With a Retest Five Years Later. New York 1938.
536. MURPHY, L., LADD, H.: Emotional Factors in Learning. New York 1944.
537. MURRAY, H.A. et al.: Explorations in Personality. New York 1938.
538. MUSSEN, P., DISTLER, L.: Masculinity, Identifications and Father-Son Relationships. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1959, 59, 350 - 356.
539. MUSSEN, P.: Early Socialization: Learning and Identification. In: New Directions in Psychology III. New York 1967.
540. NAKAMURA, C.: The Relationships Between Children's Expressions of Hostility and Methods of Discipline Exercised by Dominant Overprotective Parents. Child Developm. 1959, 30, 109 - 117.
541. NASH, J.: The Father in Contemporary Culture and Current Psychological Literature. Child Developm. 1965, 36, 261 - 297.
542. NEDELSKY, F.: The Teacher's Role in the Peer Group. E. Sch. J. 1952, 52, 325 - 331.
543. NEWCOMB, T.M., SVEHLA, G.: Intra-Family Relationships in Attitude. Sociometrie, Bd. 1, 1937, 180 - 205.
544. NEWCOMB, T.M.: Social Psychology. New York 1950.
545. NEWCOMB, T.M.: Attitude Development as a Function of Reference Groups: The Bennington Study. In: Readings in Social Psychology. New York 1952.

546. NEWCOMB, T.M.: Individual Systems of Orientation. In: Koch, S. (Ed.): Psychology: A Study of Science. 1959.
547. NEWCOMB, T.M., TURNER, R.H., CONVERSE, P.E.: Social Psychology. New York 1965.
548. NICKEL, H.: Erziehungsstile und Probleme der sozialen Interaktion von Lehrern und Schülern. In: Ulshöfer, R., Rebel, K. (Hrsg.) Gymnas. und soz. Wissenschaften. Heidelberg 1968, 24 - 50.
549. NIGNIEWITZKY, R.D.: A Statistical Study of Rigidity as a Personality Variable. M. A. Thesis. Univ. of London Libr. 1955. (Zit. bei Brengelmann 1960).
550. NIGNIEWITZKY, R.D.: A Statistical and Experimental Investigation of Rigidity in Relation to Personality and Social Attitudes. Ph. D. Thesis. Univ. of London Libr. 1956. (Zit. bei Brengelmann 1960).
551. NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1935.
552. O'CONNOR, P.: Ethnocentrism, Intolerance of Ambiguity and Abstract Reasoning Ability. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1952, 47, 526 - 530.
553. OELKE, M.C.: A Study of Student Teacher's Attitudes toward Children. J. Educ. Psychol. 1956, 47, 193 - 196.
554. OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und der Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission. Begabung und Lernen. Stuttgart 1969⁴.
555. OJEMANN, R.J., WILKINSON, F.R.: The Effect on Pupil Growth of an Increase in Teacher Understanding of Pupil Behavior. J. Exp. Educ. 1939, 8, 143.
556. OLERON, P.: La résolution des problèmes et la rigidité mentale. L'année psychol. 1955, 55, 79 - 101.
557. OSGOOD, C.E., SUCI, G.J.: A Measure of Relation Determined by Both Mean Difference and Profile Information. Psychol. Bull. 1952, 49, 251 - 262.
558. OSGOOD, C.E., SUCI, G.J., TANNENBAUM, P.H.: The Measurement of Meaning. Urbana 1957.
559. PAGE, R.H., MCGINNIES, E.: Comparison of Two Styles of Leadership in Small Group Discussion. J. appl. Psychol. 1959, 43, 240 - 245.

560. PAILLARD, J.: Les Attitudes dans la motricité. In: Paillard, J., Fraisse, P., Oléron, P., Meili, R.: Les Attitudes: Symposium de psychologie scientifique. Bibliothèque scientifique international. Paris 1961.
561. PARRISH, J.A.: The Direct and Indirect Assessment of Attitudes as Influenced by Propagandized Radio Transcriptions. The Ohio State University 1948.
562. PARSONS, T., SHILS, E.A. (Eds.): Toward a General Theory of Action. Cambridge/Mass. 1951.
563. PARSONS, T., BALES, R.F.: Family, Socialisation and Interaction Process. Glencoe 1955.
564. PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Berlin, Leipzig 1921, II, 332.
565. PAYNE, D.E., MUSSEN, P.H.: Parent-Child Relations and Father Identification among Adolescent Boys. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1956, 52, 358 - 362.
566. PEABODY, D.: Attitude Content and Agreement Set in Scales of Authoritarianism, Dogmatism, Anti-Semitism and Economic Conservation. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1961, 63, 1 - 11.
567. PETERSEN, D., PETERSEN, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
568. PFAHLER, G.: Vererbung als Schicksal. Leipzig 1932.
569. PFANZAGL, J.: Allgemeine Methodenlehre der Statistik II. Berlin 1966.
570. PFEIFFER, L.: Zur Dynamik und Methodik der Exploration. Psychol. Rundschau. 1957, 8, 281 - 290.
571. PIERS, E.V.: Effects of Instruction on Teacher Attitudes. Extended Control Group Design. 1955. Abstracts of Dissertations for the Year 1954. Nashville 1955, 245 - 249.
572. PINARD, J.W.: Tests of Perseveration I. Their Relation to Character. Brit. J. Psychol. 1932, 23, 5 - 19.
573. PLANT, W.T.: Rokeach's Dogmatism Scale as a Measure of General Authoritarianism. Psychol. Rep., 1960, 6, 164.
574. Politische Psychologie. Autoritarismus und Nationalismus ein deutsches Problem? Bd. 2. Frankfurt 1963.
575. PONGRATZ, L.: Das psychologische Explorationsgespräch. In: Psychol. Rundschau, 1957, 8, 195 - 206.

576. PRECKER, J.A.: Similarity of Valuing as a Factor in Selection of Peers and Near Authority Figures. *J. Abn. Soc. Psychol.* Bd. 47, 1952, 406 - 414.
577. PROSHANSKY, H.: A Projective Method for the Study of Attitudes. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 1943, 38, 383 - 395.
578. PSATHAS, G.: Ethnicity, Social Class, and Adolescent Independence from Parental Control. *Amer. Sociol. Rev.* 1957, 22, 415 - 423.
579. PULLEN, M.S., STAGNER, R.: Rigidity and Shock Therapy of Psychotics: An Experimental Study. *J. Consult. Psychol.* 1953, 17, 79 - 86.
580. RADKE, M.J.: The Relation of Parental Authority to Children's Behavior and Attitudes. Minneapolis/Minn., Univ. of Minnesota Press, 1946.
581. RAPP, D.W.: Childrearing Attitudes of Mothers in Germany and the United States. *Child Developm.* 1961, 32, 669 - 678.
582. REMMERS, H.H. et al: Report of the Committee on the Criteria of Teacher Effectiveness. *Rev. Educ. Res.* 1952, 22, 238 - 253.
583. REMMERS, H.H.: Relationships Between Eight Variables and F-Test-Scores of Teachers. *J. Educ. Psychol.* 1954, 45, 427 - 431.
584. REMMERS, H.H., RADLER, D.H.: Teenage Attitudes. In: Seidman, J.M. (Ed.) *The Adolescent. A Book of Readings.* New York 1960.
585. RHINE, R.J.: A Concept Formation Approach to Attitude Acquisition. *Psychol. Rev.* 1958, 65, 362 - 370.
586. RHINE, R.J., SILUM, B.A.: Acquisition and Change of a Concept Attitude as a Function of Consistency of Reinforcement. *J. Exp. Psychol.* 1958, 55, 524 - 529.
587. RHODES, A.L.: The Effects of Status, Social Participations, Religious Fundamentalism, and Alienation on a Measure of Authoritarianism. *Diss. Abstr.*, 1957, 17, 1143.
588. RICE, S.A.: Statistical Studies of Social Attitudes and Public Opinion. In: Rice, S.A. (Ed.) *Statistics in Social Studies.* Philadelphia 1930, 131 - 192.
589. RIESMAN, D.: *Die einsame Masse.* Dt. Übers., Darmstadt 1956.
590. RIESS, B.F.: Genetic Changes in Semantic Conditioning. *J. Exp. Psychol.* 1946, 36, 143 - 152.

591. ROCCHIO, P.D., KEARNEY, N.C.: Does a Course in Mental Hygiene Help Teachers? Understanding the Child. 1956, 25, 91 - 94.
592. ROCCHIO, P.D., KEARNEY, N.C.: Teacher-Pupil Attitudes as Related to Non-Promotion of Secondary School Pupils. Educ. Psychol. Measmt. 1956, 16, 244 - 252.
593. ROE, A.: A Parent-Child Relations Questionnaire. Child Developm. 1963, 33, 355 - 369.
594. ROFF, M.: A Factorial Study of the Fels Parent Behavior Scales. Child Developm. 1949, 20, 29 - 48.
595. ROGGMANN, K.: Dogmatismus und Autoritarismus. Kritik der theoretischen Ansätze und Ergebnisse dreier west-deutscher Untersuchungen. Kölner Beiträge zur Sozialforschung und Angewandten Soziologie. Meisenheim/Glan 1966.
596. ROHRACHER, H.: Steuerung des Verhaltens durch Einstellung. Festvortrag. In: Bericht über den 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1964. Göttingen 1965.
597. ROKEACH, M.: Generalized Mental Rigidity as a Factor in Ethnocentrism. J. Abn. Soc. Psychol. 1948, 43, 259 - 278.
598. ROKEACH, M.: A Method for Studying Individual Differences in Narrow Mindedness. J. Personality. 1951, 20, 219 - 233 (a).
599. ROKEACH, M.: "Narrow-Mindedness" and Personality. J. of Personality, 1951, 20, 234 - 251 (b).
600. ROKEACH, M.: Toward the Scientific Evaluation of Social Attitudes and Ideologies. J. Psychol. 1951, 31, 97 - 104 (c).
601. ROKEACH, M.: Psychological Aspects of Authoritarian and Democratic Leadership. In: Campbell, C.M. (Ed.) Practical Applications of Democratic Administration. New York 1952.
602. ROKEACH, M.: Dogmatism and Opinionation on the Left and on the Right. Amer. Psychologist. 1952, 7, 310 (Abstract).
603. ROKEACH, M.: Dogmatism and Rigidity as Determinants of Cognition. M. A. Thesis, Michigan State College 1953.
604. ROKEACH, M.: The Nature and Meaning of Dogmatism. Psychol. Rev. 1954, 61, 194 - 204.

605. ROKEACH, M., Mc GOVNEY, W., DENNY, M.: A Distinction Between Dogmatic and Rigid Thinking. J. Abn. Soc. Psychol. 1955, 51, 87 - 93.
606. ROKEACH, M., FRUCHTER, B.: A Factorial Study of Dogmatism and Related Concepts. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1956, 53, 356 - 360.
607. ROKEACH, M., NOVAK, E.G., FRUCHTER, B.: A Factorial Study of Dogmatism, Opinionation and Related Scales. Psychol. Reports. 1958, 4, 19 - 22.
608. ROKEACH, M.: The Open and Closed Mind. New York 1960.
609. ROLFF, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Bd. VII der Reihe: Gesellschaft und Erziehung. Edit. Furck, C.F. v. et al. Heidelberg 1967.
610. ROLF, M.: A Factorial Study of the Fels Parent Behavior Scales. Child Developm. 1949, 20, 29 - 48.
611. RORER, L.G.: The Great Response Style Myth. Psychol. Bull. 1965, 63, 129 - 156.
612. ROSEN, S., LIPPITT, R., LEVINGER, G.K.: The Development and Maintenance of Power in Children's Groups. A Monograph. (Cit. in: Cartwright: Studies in Social Power). Ann Arbor 1959.
613. ROSEN, B.C., D'Andrade, R.G.: The Psychological Origins of Achievement Motivation. Sociometry 1959, 185 ff.
614. ROSENBERG, M.J.: A Structural Theory of Attitude Dynamics. Publ. Opinion Quarterly. 1960 (a) 24.
615. ROSENBERG, M.J.: An Analysis of Affective-Cognitive Consistency. In: Yale Studies in Attitude and Communication. 1960 (b).
616. ROSENMAYR, C.: Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter. Wien 1963.
617. ROTH, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Die Analyse eines Begriffs und seine Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie. Göttingen 1967.
618. ROTH, H.: Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart 1956. München 1968².
619. ROTTER, J.B., WILLERMANN, B.: The Incomplete Sentences Tests as a Method of Studying Personality. J. Consult. Psychol. 1947, 11, 43 - 48.

620. RUDERT, J.: Kind und Autorität. Päd. Arbeitsblätter für Lehrer und Erzieher - Forschung und Schulen. Hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft der Lehrerverbände Baden-Württ. Ludwigsburg 1955.
621. RUNDQUIST, E.A., SLETTTO, R.F.: Personality in the Depression. Minneapolis 1936.
622. RUPPERT, J.P.: Erziehungspersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In: Hetzer, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Hdb. d. Ps. Göttingen 1959. Bd. 10, 144 - 169.
623. RUPPERT, J.P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung. Bd. I. Sozialpsychologie im Raum der Erziehung. 5. Aufl. Weinheim 1965. Bd. II. Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim 1965.
624. RUPPERT, J.P.: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil. In: Zeitschr. f. Pädagogik. 1966, 6, Beiheft, 105 - 118.
625. RUTENFRANZ, J., GRAF, O.: Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Forschungsbericht 1259 des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln und Opladen 1963.
626. RYANS, D.G.: The Criteria of Teaching Effectiveness. J. Educ. Res. 1949, 42, 690 - 699.
627. RYANS, D.G., WANDT, E.: Investigations of Personal and Social Characteristics of Teachers. J. Teach. Educ. 1952, 3, 228 - 231.
628. RYANS, D.G., WANDT, E.: A Factor Analysis of Observed Teacher Behavior in the Secondary Schools. Educ. and Psychol. Measurement. 1952, 12, 574 - 586.
629. RYANS, D.G.: Teacher Characteristics Study. Educ. Res. 1952, 33, 312 - 315.
630. RYANS, D.G.: A Study of Criterion Data (A Factor Analysis of Teacher Behaviors in the Elementary School). Educ. and Psychol. Measurement. 1952, 12, 333 - 344.
631. RYANS, D.G.: Characteristics of Teachers. Washington 1960.
632. RYANS, D.G.: Some Relationships Between Pupil Behavior and Certain Teacher Characteristics. J. Educ. Psychol. 1961, 52, 82 - 90.
633. RYANS, D.G.: Research on Teacher Behavior in the Context of the Teacher Characteristics Study. In: Biddle, B.J., and Ellena, W.J.: Contemporary Research of Teacher-Effectiveness. New York 1964, 67 - 101.

634. RYANS, D.G.: A Theory of Instruction with Special Reference to the Teacher; an Information System Approach. J. Exper. Educ. 1963, 32, 191 - 223.
635. RYANS, D.G.: Einige Beziehungen zwischen Schülerverhalten und gewissen Verhaltensweisen des Lehrers. In: Päd. Psychol. Hrsg. v. F. Weinert, Köln 1967, 323 - 335.
636. SAARBOURG, E.A.: Frustration und Autoritarismus. Köln 1958.
637. SAARBOURG, E.A., HEINTZ, P.: Anspruchsniveau, Frustration und Autoritarismus. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1959, 631 - 650.
638. SAFFIR, M.: A Comparative Study of Scales Constructed by three Psychophysical Methods. Psychometrika. 1937, 2, 179 - 198.
639. SANDGREN, D.L., SCHMIDT, L.G.: Does Practice Teaching Change Attitudes Toward Teaching? J. Educ. Res. 1956, 49, 673 - 680.
640. SANFORD, R.U.: Dominance Versus Autocracy and the Democratic Character Childhood. Educ. 1946, 23, 109 - 115.
641. SANFORD, F.H.: Authoritarianism and Leadership. Philadelphia Institute for Research. Human Relations, 1950.
642. SARASON, E., et al.: Anxiety in Elementary School Children. New York 1964.
643. SASLOW, M., et al.: Test-Retest Stability of Interaction Patterns during Interviews Conducted One Week Apart. J. Abn. Soc. Psychol. 1957, 54, 295 - 302.
644. SCHAEFER, E.S., BELL, R.Q.: Development of a Parental Attitude Research Instrument. Child Developm. 1958, 29, 339 - 361.
645. SCHAEFER, E.S.: Parental Attitudes and Child Behavior. In: Glidewell, J.C. (Ed.) Springfield/Ill. 1961.
646. SCHÄFER, O., LEMBERG, E., KLAUS-ROEDER, R.: Studien zur Soziologie der Gymnasialjugend. Heidelberg 1965.
647. SCHAIK, K.W.: Measuring Behavioral Rigidity: A Factorial Investigation of Some Test of Rigid Behavior. Washington 1953.
648. SCHAIK, K.W.: A Test of Behavioral Rigidity. J. Abn. Soc. Psychol. 1955, 51, 604 - 610.

649. SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt 1969.
650. SCHEIER, J., FERGUSON, G.A.: Further Factorial Studies of Tests of Rigidity. *Canad. J. Psychol.* 1952, 6, 18 - 20.
651. SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957.
652. SCHEUCH, E.K.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung. In: König, R., *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Bd. 1, Stuttgart 1962.
653. SCHEUCH, E.K.: Kommt eine Welle von rechts. In: *Süddeutsche Zeitung*, 1966, Nr. 112, S. 6.
654. SCHINDLER, J.: Die Persönlichkeit des Erziehers. Donauwörth 1951.
655. SCHLIEBE-LIPPERT, E.: Das Sozialverhältnis Lehrer-Schüler in der Mittelstufe. *Die deutsche Schule*, 1954, 48, 383 - 400.
656. SCHLOSBERG, H.: The Description of Facial Expressions in Terms of Two Dimensions. *J. Exp. Psychol.* 1952, 44, 229 - 237.
657. SCHMIDT, L.R.: Selektives Verhalten bewertender Aussagen über den Vater bei Kindern unter besonderer Berücksichtigung ihrer Einstellungen. *Zeitschrift f. Exper. und angew. Psychol.* 1969, 16, 138 - 156.
658. SCHULTZE, W., FÜHR, C.: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1966.
659. SCODES, A., FREEDMAN, M.L.: Additional Observations on the Social Perceptions of Authoritarianism and Non-authoritarianism. *J. Abn. Soc. Psychol.* 1956, 52.
660. SCOTT, W.A.: Measures of Cognitive Structure. *Multivariate Behavior Res.* 1966, 1, 391 - 395.
661. SCOTT, W.A.: Attitude Measurement. In: Lindzey, G., and Aronson, E.: *The Handbook of Social Psychology*. Bd. 2, Reading Mass., 1968, 2nd Edition, 204 - 273.
662. SEARS, R.R., WHITING, J.W.M., NOWLIS, V., SEARS, P.S.: Some Child Rearing Antecedents of Aggression and Dependency in Young Children. *Genet. Psychol. Monogr.* 1953, 47, 135 - 234.
663. SEARS, R.R., MACCOBY, E.E., LEVIN, H.: Patterns of Child Rearing. Evanston, Ill. 1957.

664. SEARS, P.S., HILGARD, E.R.: The Teacher's Role in the Motivation of the Learner. In: Hilgard, E.R. (Ed.): Theories of Learning and Instruction. Chicago 1964, 182 - 210.
665. SEARS, D.O., ABELES, R.P.: Attitudes and Opinions. Annual Review of Psychol. 1969, 20.
666. SECORD, P.I., BACKMAN, C.W.: Social Psychology. New York 1964.
667. SHAW, M.E.: Acceptance of Authority, Group, Structure and the Effectiveness of Small Groups. J. Pers. 1959, 27, 196 - 210.
668. SHAW, M.E., WRIGHT, J.M.: Scales for the Measurement of Attitudes. New York 1967.
669. SHELTON, M.S., COALE, J.M., COPPLE, R.: Current Validity of the "Warm Teacher Scales". J. Educ. Psychol. 1959, 50, 37 - 40.
670. SHEPARD, R.N.: The Analysis of Proximities. Multi-dimensional Scaling With an Unknown Distance Function. Psychometrika 1962, 27, 219 - 246.
671. SHERIF, M., HOVLAND, C.J.: Judgmental Phenomena and Scales of Attitude Measurement: Placement of Items With Individual Choice of Number of Categories. J. Abn. Soc. Psychol. 1953, 48, 135 - 141.
672. SHERIF, C.W., SHERIF, M., NEBERGALL, R.E.: Attitude and Attitude Change. The Social Judgement-Involvement Approach. Philadelphia 1965.
673. SHERIF, C.W., SHERIF, M. (Eds.): Attitude-Involvement and Change. A Publication of the Psychosocial Progr. New York 1967.
674. SHERIF, M.A., CANTRILL, H.: The Psychology of Attitudes. Psychol. Rev., 1945, 52, 295 - 319; 53, 1 - 24.
675. SHILS, E.A.: Authoritarianism. Right and Left. In: Christie, R., and Jahoda, M. (Eds.): Studies in the Scope and Method of the Authoritarian Personality. Glencoe, Ill. 1954, 24 - 29.
676. SHOEN, E.J.: The Assessment of Parental Attitudes in Relation to Child Adjustment. Genet. psychol. Monogr. 1949, 39, 101 - 148.
677. SIEBEL, W.: Die Logik des Experiments in den Sozialwissenschaften. Soziol. Schriften, Bd. 2, Berlin 1965.
678. SIEGEL, S.M.: The Relationship of Hostility to Authoritarianism. J. Abn. Soc. Psychol. 1956, 52, 368 - 373.

679. SIEGEL, A.E., KOHN, L.G.: Permissiveness, Permission and Aggression: The Effect of Adult Presence or Absence on Aggression in Children's Play. Child Developm. 1959, 30, 131 - 141.
680. SIEGEL, L., SIEGEL, L.C.: A Multivariate Paradigm for Educational Research. Psychol. Bull. 1967, 68, 306 - 326.
681. SIXTL, F.: Meßmethoden der Psychologie. Weinheim 1967.
682. SKINNER, B.F.: Science and Human Behavior. New York 1953.
683. SLETTTO, R.F.: Construction of Personality Scales by the Criterion of Internal Consistency. Handover 1937.
684. SMOCK, C.D.: The Influence of Psychological Stress on the Intolerance of Ambiguity. J. Abn. Soc. Psychol. 1955 a, 50, 177 - 182.
685. SMOCK, C.D.: The Influence of Stress on the Perception of Incongruity. J. Abn. Soc. Psychol. 1955, 50, 354 - 356.
686. SODHI, H.S., BERGIUS, R.: Nationale Vorurteile. Berlin 1953.
687. SODHI, H.S., BERGIUS, R., HOLZKAMP, K.: Urteile über Völker; Versuch einer Problemanalyse. Psycholog. Beiträge. 1957, 3, 503 - 526.
688. SOLOMON, D., ROSENBERG, L., BEDZEK, W.: Teacher Behavior and Student Learning. J. Educ. Psychol. 1964, 55, 23 - 30.
689. SOLOMON, R.L.: Punishment. Amer. Psychologist. 1964, 19, 239 - 253.
690. SPENCER, H.: First Principles. Vol. I. 1; New York 1862.
691. SPRANGER, E.: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1951.
692. SPRANGER, E.: Grundstile der Erziehung. In: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1962.
693. SPREEN, O.: MMPJ - Saarbrücken -Bern 1962.
694. STAATS, A.W. (Ed.): Human Learning. Studies extending Conditionning. Principles to Complex Behavior. New York 1964.
695. STEIN, H.L., HARDY, J.A.: Validation Study of the MTAI in Manitoba. J. Educ. Res. 1957, 50, 321 - 338.

696. STEINER, J.D.: Ethnocentrism and Intolerance of Trait Inconsistency. *J. Abn. Soc. Psychol.* 1954, 49, 349 - 354.
697. STEINER, J.D., JOHNSON, H.H.: Authoritarianism and Tolerance of Trait Inconsistency. *J. Abn. Soc. Psychol.* 1963, 67, 388 - 391.
698. STEVENS, S.S.: On the Theory of Measurement. *Science* 1946, 103, 677 - 680.
699. STEVENS, S.S.: Mathematics, Measurement and Psychophysics. In: Stevens, S.S. (Ed.): *Handbook of Experimental Psychology*. New York 1951.
700. STEVENS, S.S.: Measurement, Psychophysics and Utility. In: Churchman, C.W. and Ratoosh, P.: *Measurement Definitions and Theories*. New York 1959.
701. STEVENSON, H.W. (Ed.): *Child Psychology. The 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago 1963.
702. STOGDILL, R.M.: The Measurement of Attitudes Toward Parental Control and the Social Adjustment of the Child. *J. Appl. Psychol.* 1933, 20, 359 - 367.
703. STOLUROW, L.M.: Model the Master Teacher or Master the Teaching Model. In: Kremboltz (Ed.): *Learning and the Educational Process*. Chicago 1965, 223 - 247.
704. STOUFFER, S.A., LUMSDAINE, A.A., LUNSDAINE, M.H., WILLIAMS, R.M. jr., SMITH, M.B., JANIS, J.L., STAR, S.A., COTTRILL, L.S. jr.: *Studies in Social Psychology in World War II. Vol. 1. The American Soldier. Combat and its Aftermath*, Princeton, N.J., 1949.
705. STOUFFER, S.A.: *Commission, Conformity and Civil Liberties*. New York 1955.
706. STOUFFER, S.A.: *A Study of Attitudes in Scientific American Resource Library. Psychology 1*, San Francisco 1969 (Reprint).
707. STROHAL, R.: *Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft*. Freiburg, Wien 1954.
708. STRZELEWICZ, W.: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie. *Kölner Zeitschr. f. Soz. u. Sozialpsychol.* 1959, 2, 198 - 222.
709. STRZELEWICZ, W., RAAPKE, H.D., SCHULENBERG, W.: *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart 1966.

710. SÜLLWOLD, F.: Die Entwicklung von Attituden-Skalen zur Messung von Aggressionstendenzen bei Kindern und Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift f. Psychol. 1959, 18, 179 - 188.
711. SÜLLWOLD, F.: Entwicklung und Verwendung von Einstellungsskalen. Studium Generale 1962, 15, 126 - 135.
712. SÜLLWOLD, F.: Probleme der Interpretation von Einstellungsskalen. In: Horn, H. (Ed.): Psychologie und Pädagogik. Weinheim 1967.
713. SÜLLWOLD, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7, 1. Halbbd., Graumann (Ed.). Göttingen 1969.
714. TAUSCH-HABECK, A.: Der Erwachsene im Erlebnis des Kindes. Z.f.exp. u. angew. Psychologie. 1956, 3, 422 - 498.
715. TAUSCH, A.: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. Z.f.exp. u. angew. Psychologie. 1958a, 5, 127 - 163.
716. TAUSCH, A.: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. Z.f.exp. u. angew. Psychologie. 1958 b, 5, 657 - 686.
717. TAUSCH, A.: Die Auswirkung der Art sprachlicher Verbote erziehender Erwachsener auf das Verhalten von Schulkindern; eine empirische Untersuchung. Z.f.exp. u. angew. Psychologie. 1960 a, 164, 215 - 254.
718. TAUSCH, A.: Der Einfluß der Mimik bei sprachlichen Verboten von Erziehern auf das Verhalten von Schulkindern - eine experimentelle Untersuchung. Z.f.exp. u. angew. Psychologie. 1960 b, 164, 255 - 277.
719. TAUSCH, A.: Experimentelle Untersuchungen über die Wirkung verschiedener Erziehungshaltungen im Erlebnis von Kindern. Z. exp. angew. Psychologie. 1960 c, 7, 472 - 497.
720. TAUSCH, R.: Das Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht; eine empirische Untersuchung der Fragen, Befehle und Aufforderungen von Lehrern. Psychol. Bull. 1960 d, 4, 127 - 145.
721. TAUSCH, A.: Verschiedene nicht-autokratische Verhaltensformen in ihrer Auswirkung auf Kinder in Konfliktsituationen. Z. exp. angew. Psychol. 1962 a, 9, 339 - 351.

722. TAUSCH, R.: Merkmalsbeziehungen und psychol. Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts. Z. exp. angew. Psychol. 1962 b, 9, 474 - 508.
723. TAUSCH, A.: Ausmaß und Änderung des Merkmals Verständnis im Sprachverhalten von Erziehern und Zusammenhänge mit seelischen Vorgängen in Kindern. Z. exp. angew. Psychol. 1963, 10, 514 - 539.
724. TAUSCH, R.: Quantitative Erfassung sozialer Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern. Ber. 23. Kongress Dt. Ges. Psychol. in Würzburg 1962. Göttingen 1963, 132 - 134.
725. TAUSCH, R., BANNER, L.: Untersuchungen über Erleben und Verhalten schulungsangepasster Jugendlicher. In: Bericht 23. Kongress Dt. Ges. Psychol. in Würzburg 1962. Göttingen 1963.
726. TAUSCH, R., TAUSCH, A.: Reversibilität/Irreversibilität des Sprachverhaltens in der sozialen Interaktion. Psychol. Rundschau, 1965, 16, 28 - 42.
727. TAUSCH, A.: Merkmale des Erziehungsverhaltens deutscher und amerikanischer Lehrer. Kölner Zeitschrift f. Soziologie und soz. Psychologie. 1966, 18, 516 - 531.
728. TAUSCH, R., KÖHLER, H., FITTKAU, B.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. Z. exp. angew. Psychol. 1966, 13, 345 - 365.
729. TAUSCH, R.: Soziale Interaktion Lehrer-Schüler und Sozialklima in Schulen - Erziehungsfaktoren für Diktatur und Demokratie? In: Polit. Psychologie, 4, Frankfurt 1966, 107 - 116. (a)
730. TAUSCH, R.: Variablen und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. In: Herrmann, Th. (Ed.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966, 188 - 204. (b)
731. TAUSCH, A., TAUSCH, R., FITTKAU, B.: Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte. Z. exp. angew. Psychologie, 1967, 14, 522 - 541.
732. TAUSCH, R., TAUSCH, A., FENNER, H.J.: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des sozialen Verhaltens von Lehrern an Gymnasien. Z. exp. angew. Psychol. 1969, 16, 184 - 192.
733. TAUSCH, R., BONNERT, H., FITTKAU, B., NICKEL, H.: Einschätzungsskala für das Ausmaß von "Wertschätzung/Geringschätzung" im Verhalten von Lehrern, Erziehern gegenüber Schülern-Jugendlichen. Z. f. Entw. Psych. u. päd. Psych. 1969, 1, 119 - 128.

734. TAUSCH, R., TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970².
735. TAYLOR, J.A.: A Personality Scale of Manifest Anxiety. J. Abn. Soc. Psychol. 1953, 48, 285 - 290. (Zit. in Brengelmann 1960).
736. THIERSCH, H.: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In: Begabung und Lernen. Hrsg. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1969⁴, 4, 482 - 490.
737. THOMAE, H. (Ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2: Allgemeine Psychologie II, Motivation. Göttingen 1965.
738. THOMAS, Ch.C.: Parental Attitudes and Child Behavior. In: Glidewell, J.C. (Ed.) Springfield, Ill. 1961.
739. THOMAS, W.J., ZNANIECKI, F.: The Polish Peasant in Europe and America. Vol. 1. Boston 1918.
740. THOMAS, W.J., ZNANIECKI, F.: The Polish Peasant in Europe and America (1918/1920) Neuauflage (2 Vol.) New York 1958.
741. THURSTONE, L.L.: Psychophysical Analysis. Americ. J. Psychol. 1927, 38, 368 - 389.
742. THURSTONE, L.L.: The Law of Comparative Judgment. Psychol. Review 1927, 273 - 286.
743. THURSTONE, L.L.: Attitudes Can Be Measured. American Journal of Sociology 1928, 33, 529 - 554. In: Fishbein, M.: Readings in Attitude Theory and Measurement. New York 1967.
744. THURSTONE, L.L., CHAVE, E.J.: The Measurement of Attitude. Chicago 1929.
745. THURSTONE, L.L.: A Scale for Measuring Attitude Toward the Movies. J. of Educational Research 1930, 22, 89 - 94.
746. THURSTONE, L.L.: The Measurement of Change in Social Attitude. J. of Soc. Psychol. 1931, 2, 230 - 235.
747. THURSTONE, L.L.: The Influence of Motion Pictures on Children's Attitudes. J. of Soc. Psychol. 1931, 2, 291 - 305.
748. THURSTONE, L.L.: The Measurement of Social Attitudes. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1932, 26, 249 - 269.
749. TITUS, H.E., HOLLANDER, E.P.: The California F-Scale in Psychological Research. 1950-1955. Psychol. Bull. 1957, 54, 47 - 64.

750. TIZARD, J.: The Effects of Different Types of Supervision on the Behavior of Mental Defectives in a Sheltered Workshop. *Americ. J. Ment. Def.* 1953, 58, 143 - 161.
751. TOMAN, W.: *Familienkonstellationen*. München 1965.
752. TORGERSON, W.S.: Multidimensional Scaling I. Theory and Method. *Psychometrika* 1952, 17, 401 - 419.
753. TORGERSON, W.S.: Multidimensional Scaling of Similarity. In: *Psychometrika* 1965, 30, 379 - 393.
754. TORGERSON, W.S.: *Theory and Methods of Scaling*. New York 1958.
755. TORRANCE, E.P.: *Rewarding Creative Behavior*. Englewood-Cliffs, N.J. 1965.
756. TRAVERS, R.M.W.: A Study in Judging the Opinions of Groups. *Arch. Psychol.* New York 1941, No. 266.
757. TRESSELT, M., LEEDS, D.S.: The "Einstellungseffect" in Immediate and Delayed Problem Solving. *J. Gen. Psychol.* 1953, 49, 87 - 97.
758. TRIANDIS, H.C., TRIANDIS, L.M.: Race, Social Class, Religion and Nationality as Determinants of Social Distance. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 1960, 61, 110 - 118.
759. TRIANDIS, H.C., TRIANDIS, L.M.: A Cross-Cultural Study of Social Distance. *Psychological Monographs*. 1962, 75, No. 21.
760. TRÖGER, H.: *Zur Frage eines Zusammenhanges zwischen sozialem Prestige und autoritärer oder liberaler Einstellung bei Volksschullehrern*. VDA, München 1966.
761. TRUAX, C.B., CARKHUFF, R.R.: *Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice*. Chicago 1967.
762. Ulich, E., METZ, G., NENGELKEN, G., WULSTEN, A.R.: Einige Aspekte der beruflichen Situation und der zeitlichen Beanspruchung von Lehrkräften an Höheren Schulen. In: Bericht über den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Münster 1966. Göttingen 1967, S. 430.
763. UPSHAW, H.S.: The Personal Reference Scale: An Approach to Social Judgment. In: Berkowiz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 4, New York 1969, 4, 315 - 381.
764. UPSHAW, H.S.: Attitude Measurement. In: Blalock, H.M. and Blalock, A. (Eds.): *Methodology in Social Research*. New York 1968, 60 - 111.

765. VOWINKEL, E.: Pädag. Typenlehre. München 1923.
766. WALLEN, R.: Individuals Estimates of Group Opinion. J. Soc. Psychol. 1943, 17, 269 - 274.
767. WALLEN, N.E., TRAVERS, M.W.: Analysis and Investigation of Teaching Methods. In: Gage, N.L. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963, 448 - 505.
768. WALZ, U.: Pädagog. Führungsstile. Ihre Ausdruckformen und Auswirkungen in der Schule. In: Die deutsche Schule. 1958, 50, 112 - 116.
769. WALZ, U.: Soziale Reifung in der Schule. Die sozial-erzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hrsg. Roth, H., Hannover 1960.
770. WANDT, E.: The Measurement of Teachers Attitudes Toward Groups Contacted in the Schools. J. Educ. Res. 1952, 46, 113 - 122.
771. WANDT, E.: A Comparison of the Attitudes of Contrasting Groups of Teachers. Educ. Psychol. Measurement 1954, 14, 418 - 422.
772. WARD, C.D.: Ego Involvement and the Absolute Judgment of Attitude Statements. J. of Personality and Social Psychol. 1965, 2, 202 - 208.
773. WARD, C.D.: Attitude and Involvement in the Absolute Judgment of Attitude Statements. J. of Personality and Social Psychol. 1966, 4, 465 - 476.
774. WARNKE, P., FAHRENBERG, J.: Eine Itemanalyse am E.N.N.R. Fragebogen v. Brengelmann und Brengelmann. Diagnostika 1966, 12, 105 - 114.
775. WARREN, H.C.: Dictionary of Psychology. Boston 1934.
776. WEATHERLY, D.: Maternal Permissiveness Toward Aggression and Subsequent TAT-Aggression. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1962, 65, 1 - 5.
777. WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1922.
778. WEINERT, F.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers. In: Herrmann T.: Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966.
779. WEINERT, F. (Ed.): Pädagogische Psychologie. Köln 1967.
780. WERBIK, H.: Die Tendenz zur Vermeidung innerer Konflikte und ihre Beziehung zu sozialen Einstellungen. Berichte aus dem psychol. Institut der Univ. Tübingen 1969.

781. WERNER, H.: The Concept of Rigidity: A Critical Evaluation. Psychol. Rev. 1946, 53, 43 - 52.
782. WERTHEIMER, M.: Produktives Denken. Frankfurt/M. 1957.
783. WHITE, B.J., ALTER, R.D.: Dogmatism, Authoritarianism and Contrast Effects in Judgment. Perceptual and Motor Skills. 1965 b, 20, 99 - 101.
784. WHITE, B.J., ALTER, R.D., RARDIN, M.: Authoritarianism, Dogmatism and Usage of Conceptual Categories. J. of Personality and Soc. Psychol. 1965 a, 2, 293 - 295.
785. WHITING, J.W.M., CHILD, J.-L.: Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study. New Haven 1953.
786. WIECZERKOWSKI, W.: Einige Merkmale des sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. Z. exp. angew. Psychol. 1965, 12, 502 - 520.
787. WIECZERKOWSKI, W., BASTINE, R., FITTKAU, B., NICKEL, H., TAUSCH, R., TEWES, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch pos. Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. Z. f. Entw. Psychol. und Pädag. Psychol. 1969, 1, 3 - 12.
788. WIECZERKOWSKI, W.: Merkmalszusammenhänge in der sprachlichen Kommunikation von Lehrern und Schülern im Unterricht. Z. f. Entw. Psychol. und Pädag. Psychol. 1969, 1, 129 - 137.
789. WIESBROCK, H.: Ist der deutsche Volkscharakter besonders anfällig für Autoritarismus und Nationalismus? In: Polit. Psychologie, Bd. II, Frankfurt 1963.
790. WILHELM, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1960.
791. WILKINSON, F.: Social Distance Between Occupations. Sociol. Soc. Res. 1929, 13, 234 - 244.
792. WILLIAMS, R.M.: The Reduction of Intergroup Tension. Social Science Research Council Bull. New York 1947, 57.
793. WINNEFELD, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagog. Feld. Beiträge zur pädagog. Psychologie. München 1957.
794. WITTHALL, J.: The Development of a Technique for the Measurement of Social Emotional Climate in the Classroom. J. Exp. Educ. 1949, 17, 347 - 361.
795. WITTHALL, J., LEWIS, W.W.: Social Interaction in the Classroom. In: Gage, N.L. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963.
796. WITTY, P.A.: An Analysis of the Personality Traits of the Effective Teacher. J. Educ. Res. 1942, 40, 662 - 671.

797. WOLF, H.E.: Sozialpsychologische Untersuchungen der Vorurteile gegen "Neger" und "Juden" bei Ober- und Volksschülern. Kölner Zeitschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol. 1959, 2, 651 - 665.
798. WOLF, H.E.: Stellungnahmen von Schülern zu konfessionell-religiösen und regionalen Gruppen. Kölner Zeitschr. für Soziol. und Sozialpsychol. 1960 a, 12.
799. WOLF, H.E.: Vorurteile bei Jugendlichen. In: Überwindung von Vorurteilen. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1960 b.
800. WOLF, H.E.: Stellungnahmen deutscher Schüler zu asiatisch afrikanischen Völkergruppen. Kölner Zeitschr. für Soziol. und Sozialpsychol. 1961, 13, 448 - 463.
801. WOLF, H.E.: Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern. Kölner Zeitschr. für Soziol. und Sozialpsychol. 1962, 15, 478 - 510.
802. WOLFENSTEIN, M.: Trends in Infant Care. Amer. J. Orthopsychiatr. 1953, 23, 120 - 130.
803. WOLPERT, E.A.: The Search for a General Rigidity Syndrom. Univ. of Chicago Press 1954.
804. WOLPERT, E.A.: A New View of Rigidity. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1955, 51, 589 - 594.
805. WURZBACHER, G.: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens. Stuttgart 1954².
806. YARROW, L.J., GOODWIN, M.S.: Some Conceptual Issues in the Study of Mother-Infant Interaction. Amer. J. Orthopsychiatr. 1965, 35, 473 - 481.
807. YOUNG, K. (Ed.): Social Attitudes. New York 1931.
808. YOUNG, G., HOUSEHOLDER, A.S.: Discussion of a Set of Points in Terms of Their Mutual Distances. Psychometrika 1938, 3, 19 - 22.
809. ZEHLIN, S.L., LEVITT, E.F.: A Group of Level of Aspiration Techniques as a Measure of Personality Rigidity. Proc. Iowa Acad. Science. 1953, 60, 569 - 572.
810. ZELIGS, R.: Tracing Radical Attitudes Through Adolescence. Social. Soc. Res. 1938, 23, 45 - 54.
811. ZILBORG, G.: Authority and Leadership. Bull. World Fed. Ment. Health. 1950, 2, 13 - 17.
812. ZILLIG, M.: Experimentelle Untersuchungen zur Umstellbarkeit. Z. Psychol. 1925, 97, 1 - 31.

813. ZILLIG, M.: Die Übung der Umstellbarkeit. Z. Psychol. 1926, 100, 18 - 49.
814. ZUCKERMAN, M., BARRETT-RIBBACK, B., MONASHKIN, J., NORTON, J.A.: Normative Data and Factor Analysis on the Parental Attitude Research Instrument. J. Consult. Psychol. 1958, 22, 165 - 171.
815. ZUCKERMAN, M., NORTON, J., SPRAGUE, D.S.: Acquiescence and Extremes Sets and Their Role in Tests of Authoritarianism and Parental Attitudes. Social Aspects of Psychiatry. 1958, 10, 28 - 45.
816. ZUCKERMAN, M., OLTEAN, M.: Some Relationships Between Maternal Attitude Factors and Authoritarianism, Personality Needs, Psychopathology and Self Acceptance. Child Developm. 1959, 30, 27 - 36.

Lebenslauf

Gerda M e t z , geb. Steck

- 6.8.1933 geboren in Stuttgart als Tochter von Wilhelm Steck und seiner Frau Emilie, geb. Rieg
- 1940 Eintritt in die Lerchenrain-Volksschule in Stuttgart
- 1943 Evakuierung nach Niederstetten bei Bad Mergentheim, dort Absolvierung der 4. Volksschulklasse
- 1944 Rückkehr nach Stuttgart
- 1945 Eintritt in das Mörike-Gymnasium in Stuttgart
- 1951 Prüfung der mittleren Reife
- 1954 Abitur
- SS 1954 Studium im Hauptfach Psychologie in Tübingen mit den Nebenfächern Philosophie, Pädagogik, Psychiatrie
- 1954 - 1955 Studienjahr in New London/USA am Connecticut-College als Fulbright-Stipendiatin
- WS 1955 -
WS 1959 Studium der Psychologie in München
- 1957 Diplomvorprüfung
- 1959 Diplomhauptprüfung
- Meine wissenschaftlichen Lehrer waren u.a.:
Prof.Dr. Applezweig, Prof.Dr. Höhn,
Prof.Dr. Keilhacker, Prof.Dr. Kretschmer,
Prof.Dr. Lersch, Priv.Do. Dr. Lukasczyk,
Prof.Dr. Mikorey, Prof.Dr. Spranger und
Prof.Dr. Witte
- seit 1959 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Psychologischen Institut der Universität München
- seit 1961 mit Dr.med. Jörg Metz verheiratet
- 1965 Geburt unseres Sohnes Jonas Alexander
1966 Geburt unserer Tochter Karoline Eva

